

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA MARIA DA SILVA BARBOSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DE  
DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO  
SUPERIOR: análise da produção acadêmica brasileira

SÃO CARLOS -SP  
2022

ANA MARIA DA SILVA BARBOSA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
NO ENSINO SUPERIOR: análise da produção acadêmica brasileira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos para Exame de Defesa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Emília Freitas de Lima.

São Carlos-SP  
2022



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Ana Maria da Silva Barbosa, realizada em 28/07/2022.

#### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano (UNIFAL – MG)

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Emília Freitas de Lima, minha orientadora, por aceitar conduzir a realização desta pesquisa, pela confiança depositada em mim; serei eternamente grata pela oportunidade de vivenciar essa etapa da minha formação como sua orientanda. Agradeço por todos os conhecimentos compartilhados e pela sensibilidade com que nossos diálogos foram construídos.

Obrigada, Professor Doutor André Luiz Sena Mariano e Professor Doutor Fernando Stanzione Galizia, por aceitarem participar da construção da nossa pesquisa. Agradeço imensamente todas as sugestões e contribuições que enriqueceram o nosso estudo.

Agradeço à minha família por toda ajuda e apoio, foram essenciais para que eu pudesse continuar caminhando nesse processo de me tornar professora e pesquisadora.

Às amigas e amigos do mestrado, as boas amizades nos ajudam a ser pessoas melhores.

Às amigas e amigos da vida, por todos os momentos de parceria.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação da UFSCar, por todos os ensinamentos e diálogos.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento dos estudos para a realização da pesquisa.

*Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: **Unidade na Diversidade** (FREIRE, 2001, p. 20).*

BARBOSA, Ana Maria da Silva. **Práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior: análise da produção acadêmica brasileira.** 153 fls. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2022.

## RESUMO

A pesquisa versa sobre o tema práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, diante da problemática que envolve a desigualdade presente nas escolas – em especial as públicas – e a consequente necessidade do desenvolvimento de tais práticas. A opção por estudar a relação entre interculturalidade e ensino justifica-se por anunciar possibilidades de superação dos desafios presentes no contexto educacional escolar e Ensino Superior, por meio da realização de práticas pedagógicas interculturais. O estudo foi conduzido pela seguinte questão de pesquisa: como se configura a produção acadêmica brasileira sobre a interculturalidade nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior? Para tal, traçou-se como objetivo geral: analisar as relações entre interculturalidade e ensino nas práticas pedagógicas de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira disponível em periódicos da área da educação. Este objetivo foi desdobrado nos seguintes específicos: investigar em periódicos brasileiros da área de educação o que se tem publicado sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e Ensino Superior; e verificar quais contribuições a análise de práticas pedagógicas interculturais oferece para a construção de novas perspectivas de trabalho com a educação intercultural nos contextos da Educação Básica e Ensino Superior. De natureza qualitativa, a pesquisa – de tipo bibliográfica – adotou o referencial teórico da educação humanizadora e da interculturalidade. Com o levantamento dos dados em periódicos brasileiros da área de Educação, selecionados a partir de descritores pré-estabelecidos, o *corpus* de análise da investigação foi composto por 8 artigos considerados “nucleares” (cerca de 33% do conjunto dos selecionados), dos quais 3 abordavam as práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica e 5 no Ensino Superior. Os demais 16 artigos versavam sobre: abordagem teórico-conceitual sobre práticas pedagógicas interculturais; práticas interculturais desenvolvidas junto a grupos artísticos; e práticas interculturais efetivadas em relações comerciais entre comunidade indígena e organização coletiva não indígena. Verificou-se que as iniciativas com as práticas pedagógicas interculturais apresentam elementos que podem favorecer e potencializar a efetivação de práticas docentes que valorizam as diferenças culturais. Nesse quesito, a relação entre interculturalidade e ensino pode ser anunciada positivamente no que concerne à presença e articulação dos domínios dos conteúdos, das metodologias e da sensibilidade nas práticas docentes abordadas nos artigos – categorias teóricas que utilizamos para a realização das análises. Com relação aos conteúdos, o respeito aos saberes dos estudantes foi uma constante; quanto à metodologias, notou-se que não se pautaram no “falar sobre”, mas envolveram sempre um agir com os estudantes a partir de suas realidades e pensar sobre esta ação; já em referência à sensibilidade, analisou-se que os artigos não ofereceram subsídios para se discutir a sensibilidade quanto ao princípio de que os docentes precisam se comprometer com a aprendizagem de todos os estudantes; ela (sensibilidade) foi encontrada sempre na sua relação com os conteúdos e as metodologias. Foram apresentadas, ainda, as contribuições que os resultados proporcionaram quanto à reflexão sobre práticas docentes pautadas na valorização e diálogo entre diferentes culturas, indicando possibilidades pedagógicas quanto à relação entre interculturalidade e ensino.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Ensino. Práticas pedagógicas interculturais. Educação Básica. Ensino Superior.

BARBOSA, Ana Maria da Silva. **Intercultural pedagogical practices of basic and higher education teachers: analysis of the brazilian academic production.** 153 fls. 2022. Dissertation (Master's degree in Education). Federal University of São Carlos-SP, 2022.

### ABSTRACT

The theme of this research is related to teachers' intercultural pedagogical practices in Basic and Higher Education, considering the problem involving the inequality present in schools - especially public ones - and the following need for the development of such practices. The question of the research is: how is the Brazilian academic production on interculturality configured in the pedagogical practices of teachers who work in both Basic and Higher Education? Thus, the general objective delimited is: to analyze the relations between interculturality and teaching in the pedagogical practices of Basic and Higher Education teachers, by carrying out a bibliographic survey of the Brazilian academic production available in journals in the educational field. The specific objectives established are: to investigate what has been published about the intercultural pedagogical practices of teachers in Basic Education and Higher Education; and to verify which contributions the analysis of intercultural pedagogical practices offers for the construction of new perspectives of work with intercultural education in the contexts of Basic and Higher Education. The theoretical framework is supported by humanizing education and interculturality theories. After collecting data from Brazilian journals in the field of Education, selected from pre-established descriptors, the corpus of the research analysis was composed of 8 articles considered "core" (about 33% of the selected articles), among them, only three dealt with intercultural pedagogical practices in Basic Education and five in Higher Education. The remaining 16 articles discussed: theoretical and conceptual approach on intercultural pedagogical practices; intercultural practices developed with artistic groups; and intercultural practices carried out in commercial relations between the indigenous community and the non-indigenous collective organization. It was verified that the initiatives with intercultural pedagogical practices present elements that can benefit and enhance the implementation of teaching practices that value cultural differences. In this aspect, the relationship between interculturality and teaching can be announced positively when relating to the presence and articulation of the contents domains, methodologies, and sensibility in the teaching practices addressed in the articles - theoretical categories which we used to accomplish the analyses. Regarding the contents, the respect for the students' knowledge was a constant; regarding the methodologies, we noticed that they were not based on "talking about", but always involved acting with the students from their realities and thinking about this action; as for the sensibility, it was analyzed that the articles did not offer subsidies to discuss the sensibility as to the principle that the teachers need to be committed with the learning of all students; it (sensibility) was always found in its relation with the contents and the methodologies. We also presented the contributions that the results provided regarding the reflection on teaching practices based on the valorization and dialogue between different cultures, indicating pedagogical possibilities concerning the relationship between interculturality and teaching.

**Keywords:** Interculturality. Teaching. Intercultural pedagogical practices. Basic Education. Higher Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto de descritores utilizados no levantamento dos dados	43
Quadro 2 – Demonstrativo da quantidade de artigos levantados e selecionados	44
Quadro 3 – Artigos selecionados por meio da aplicação dos descritores	44
Quadro 4 – Artigos levantados na base de dados Google Acadêmico	49
Quadro 5 – Artigos que se repetiram no levantamento da base de dados Google Acadêmico	52
Quadro 6 – Artigos levantados na base de dados Periódicos Capes	54
Quadro 7 – Artigos selecionados na base de dados Periódicos Capes	55
Quadro 8 – Artigos levantados na base de dados Scielo	56
Quadro 9 – Artigos “nucleares” com foco na Educação Básica	59
Quadro 10 – Artigos “nucleares” que focalizam as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior em disciplinas de cursos de graduação	59
Quadro 11 – Artigos “nucleares” que focalizam as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior em projetos de idiomas	60
Quadro 12 – Artigos “de domínio conexo”	60
Quadro 13 – Principais referências e linhas de estudos dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	69



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Artigos levantados na base de dados Google Acadêmico em correspondência aos diferentes descritores	49
Gráfico 2 – Artigos levantados na base de dados Periódicos Capes em correspondência aos diferentes descritores	53
Gráfico 3 – Artigos levantados na base de dados Scielo em correspondência aos diferentes descritores	56
Gráfico 4 – Artigos em correspondência ao ano de sua publicação	57
Gráfico 5 – Artigos “nucleares” e artigos “de domínio conexo”	58
Gráfico 6 – Palavras-chave dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.	62
Gráfico 7 – Conceitos-chave identificados nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	65
Gráfico 8 – Autores e autoras explicitados como referências nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	67
Gráfico 9 – Linhas teóricas dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	72
Gráfico 10 – Procedimentos metodológicos de pesquisa dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	73
Gráfico 11 – Pesquisas teóricas, documentais e empíricas encontradas	74
Gráfico 12 – Técnicas de pesquisa utilizadas nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”	75

## **LISTA DE SIGLAS**

CAP – Colégio de aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EDUCATELIÊ – Estudos e Pesquisas em Educação Dialógica e Tecnologias Educacionais

GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas

IFA – Idiomas para Fins Acadêmicos

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC-Rio – Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro

SUS – Sistema Único de Saúde

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRR – Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: da multiculturalidade à interculturalidade .....</b>	<b>20</b>
2.1 Cultura(s) e o fenômeno da globalização. ....	22
2.2 Educação humanizadora como base para a interculturalidade.....	26
2.3 Ensino e práticas pedagógicas interculturais .....	34
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: a trajetória da pesquisa .....</b>	<b>41</b>
3.1 Elaboração do projeto de pesquisa.....	41
3.2 Investigação das soluções.....	42
3.3 Análise explicativa das soluções.....	75
3.4 Síntese integradora.....	76
<b>4 INTERCULTURALIDADE E ENSINO: revelando a potencialidade dos domínios dos conteúdos, das metodologias, e da sensibilidade.....</b>	<b>77</b>
4.1 Apresentação dos artigos “nucleares” .....	77
4.2 Análise dos artigos “nucleares” .....	88
4.3 Apresentação dos artigos “de domínio conexo” .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 1 - FICHA PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DOS ARTIGOS .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta primeira seção, a título de introdução a esta dissertação, apresentamos uma breve visão da realidade cultural em que a pesquisa está sendo desenvolvida, os argumentos que suscitaram a escolha da temática investigada, os elementos referentes aos objetivos e questão de pesquisa que nortearam o estudo, como também o modo como organizamos o texto.

Tenho percebido a minha formação docente como um processo complexo e desafiador, mas também esperançoso e transformador, coerentemente com o referencial teórico pelo qual escolhi me pautar. Nessa etapa da Pós-Graduação *stricto sensu*, em especial, identifico esta complexidade e desafios na responsabilidade inerente ao processo de me tornar Mestre em Educação. Esta formação requer aprofundamento nas aprendizagens acerca dos aspectos humanos, sociais, culturais e de conteúdos, além do desafio de adotar a rigorosidade científica e relevância social essenciais à produção acadêmica.

Consciente de tal responsabilidade, compreendo que adentrar a área da educação envolve comprometer-se com a esperança<sup>1</sup> de contribuir para a transformação da realidade educacional escolar a que pertencemos. Isso implica transformar o contexto local vislumbrando a transformação do contexto global.

A formação docente é contínua e, nesta pesquisa, assumo o compromisso ético e político dos referenciais teóricos da educação humanizadora proposta por Paulo Freire (1976; 1980; 2016; 2018), e da interculturalidade tal como compreendida pela professora Vera Candau (2008; 2012; 2013), correspondente à perspectiva do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997).

A opção por este referencial teórico faz sentido para mim por direcionar meus estudos acerca da Educação Intercultural, especialmente por atender meu interesse de investigar e analisar possibilidades de realização do ensino por meio de práticas pedagógicas interculturais. São referências que orientam minhas pesquisas e análises de experiências docentes na perspectiva intercultural, e, assim, propiciam a identificação de elementos capazes de favorecer e de potencializar a construção de ações orientadas pela interculturalidade e de provocar um impacto social na vida das pessoas.

---

<sup>1</sup> O termo “esperança” é empregado no sentido atribuído por Freire (2016, p. 15); assim, entende-se que a esperança “enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã”.

Com esse direcionamento, torna-se possível construir instrumentos e, por conseguinte, acessar conhecimentos sobre ser professora no cenário educacional brasileiro – um contexto que é multicultural no que concerne à sua composição por diferentes culturas, mas que não se caracteriza como intercultural. Isso porque não avançamos para a efetivação de relações interculturais tanto no cenário social como educacional em razão da lógica monocultural que é reproduzida nestes contextos. Nessa conjuntura, há a problemática que envolve a relação entre interculturalidade e ensino.

Dito isso, sinalizo que o interesse por essa problemática surgiu na minha formação inicial docente, no curso de Pedagogia. Foi amadurecendo e tomando forma com meu ingresso no curso de mestrado. Os diálogos com a orientadora se iniciaram e, então, definimos a temática das práticas pedagógicas interculturais de docentes<sup>2</sup> na Educação Básica e no Ensino Superior para a realização da pesquisa, opção que para mim, fez muito sentido.

Essa criação de sentido atribuo ao que vivenciei na graduação em Pedagogia. Nesta etapa da minha formação, acessei conhecimentos acerca da realidade social, política e cultural do contexto educacional escolar no qual atuaria ao ingressar nas escolas como docente. Assim, fui construindo uma criticidade sobre os desafios relativos à característica multicultural da sociedade brasileira, e que se reflete nas escolas. Acrescento que este pensamento crítico me impulsiona a buscar conhecimentos sobre como lidar com as desigualdades no cotidiano escolar.

Na graduação, vivenciei diferentes espaços de formação: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); projeto de extensão universitária com ações voltadas para a formação continuada de docentes; projeto de extensão universitária com ações educativas em instituição prisional; grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Dialógica e Tecnologias Educacionais (EducateLiê); e estágios em escolas com estudantes<sup>3</sup> em situação de vulnerabilidade social. Faço menção a estes momentos formativos por sinalizarem preocupações que me motivaram a ingressar na Pós-Graduação.

Como seria adentrar esses espaços como docente em atuação? A formação inicial me ofereceria instrumentos suficientes para lidar com os conflitos presentes em espaços tão desiguais? Como eu lidaria com as diferenças nas escolas? Diferenças seriam sinônimo de

---

<sup>2</sup> Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê “os docentes”, entende-se os docentes e as docentes.

<sup>3</sup> Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê “os estudantes”, entende-se os estudantes e as estudantes.

desigualdades? Destas questões, e de outras correlatas, é que se originou meu trabalho de conclusão de curso (TCC), que buscou investigar a humanização nos processos de formação docente, já que eu sentia falta desse elemento humanizador na nossa formação inicial – uma formação humanizadora que nos possibilitasse trabalhar as diferenças de maneira positiva, ou seja, nos formar para a interculturalidade.

Foi nesse movimento que me aproximei da perspectiva relacionada à formação de docentes interculturais. Em concordância com Lima (2009, p. 73) acredito que esta formação “envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última, requisito para as primeiras”. Nos argumentos da autora, os conteúdos são entendidos como ferramentas intelectuais; as metodologias envolvem uma relação inextricável entre conteúdo e forma; e a sensibilidade é concebida na dimensão política, assemelhada à amorosidade, tal como vista por Paulo Freire.

Na minha experiência na graduação percebi que houve uma maior abordagem dos domínios dos conteúdos e das metodologias, ao passo que a sensibilidade se apresentou em momentos específicos dessa etapa de formação. Nessa circunstância, faço o destaque para o domínio da sensibilidade, não o elegendo como mais importante que os conteúdos e metodologias, mas sinalizando que as discussões sobre ele geralmente ficam restritas a iniciativas individuais.

Partindo desse delineamento, o intento desta pesquisa é avançar com a construção de conhecimento sobre a problemática que envolve a relação entre interculturalidade e ensino. Com esta finalidade, indicamos as *práticas pedagógicas interculturais* como eixo central de análise, constituindo nosso objeto de pesquisa.

Nessa linha de pensamento, sinalizamos a importância de darmos visibilidade para as práticas docentes que se mostram como possibilidades diante dos problemas afetos à dimensão cultural na Educação Básica e Ensino Superior.

Dito isso, apresentamos como tema desta pesquisa as *práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior*. Trata-se de uma temática que julgamos importante de ser analisada por envolver iniciativas que inspiram a construção de atitudes docentes intencionais fundamentadas pela perspectiva intercultural.

A realidade educacional escolar em que emergem desafios acerca das desigualdades precisa ser transformada, uma vez que é marcada, entre outros aspectos, pela reprodução de uma cultura escolar que impossibilita o desenvolvimento de relações democráticas em seus espaços. Isso indica um movimento em que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno,

mas a cultura escolar, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAUI, 2012, p. 38).

Além disso, a pouca abordagem, ou até mesmo a ausência da perspectiva intercultural nos processos de formação docente impedem que os futuros docentes construam saberes acerca da dimensão cultural. É certo que a formação de docentes para a interculturalidade requer que seus professores e professoras elaborem suas práticas também na perspectiva intercultural.

O debate acerca da dimensão cultural na educação escolar há tempos sinaliza a necessidade de ampliação e aprofundamento nas problematizações. Merece uma atenção especial no contexto histórico atual em que se acentuam as desigualdades sociais e econômicas diante do que estamos vivendo com as muitas mudanças acarretadas pelo cenário pandêmico causado pela Covid-19<sup>4</sup>. A pandemia teve início no ano de 2020 com o surgimento dos primeiros casos da doença em seres humanos, se espalhando de forma acelerada e incontrolável e perdura até os dias de hoje, no contexto que vivemos em 2022.

Este contexto pandêmico causou a morte de milhares de pessoas pelo mundo, isso certamente implica a maior e pior das perdas que a pandemia provocada pela Covid-19 poderia gerar. No Brasil, especificamente, esta trágica realidade resultou em milhares de mortes diárias; colapso no Sistema Único de Saúde (SUS) por falta de recursos humanos e de materiais; desemprego; e o impedimento do acesso a direitos sociais básicos dos cidadãos, prescritos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como saúde, alimentação e educação.

A pandemia, como indicamos, não deu início a estas desigualdades, mas fez com que elas se acentuassem e tivessem uma maior visibilidade. Tratar desta problemática nesta realidade específica não inaugura nosso interesse pela análise das práticas pedagógicas interculturais, mas nos impulsiona a ampliar nossos questionamentos a respeito da dimensão cultural no contexto da educação escolar, como também do Ensino Superior por compreender um espaço de formação dos docentes que atuarão nas escolas.

Os argumentos de Freire (2018, p. 161) nos direcionam a compreender “o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação”. Assim sendo, nos situamos entre as professoras e pesquisadoras que, inseridas neste contexto histórico, procuramos denunciar os problemas que envolvem a relação entre interculturalidade e ensino.

---

<sup>4</sup> De acordo com as informações disponibilizadas pelo Ministério da Saúde brasileiro, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 24 jan. 2022.

Para além disso, buscamos anunciar perspectivas e experiências práticas que possibilitem identificar elementos que impulsionem a superação e transformação das desigualdades sociais, culturais e educacionais por meio do que analisamos das iniciativas positivas com práticas interculturais que vêm se desenvolvendo.

Ainda de acordo com Freire (2016, p. 142), explicitamos que “a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade”. Portanto, entendemos que para além de sinalizar as desigualdades que estão presentes nas escolas, temos que assumir o compromisso de trabalhar rumo à transformação desta realidade, de modo que a conscientização se torne autêntica “quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, 2016, p. 143).

Para tanto, ao elegermos a conscientização como fundamental para o processo de desvelamento e transformação da realidade vivida, destacamos a importância de um pensamento crítico diante dessa realidade. Assim, reconhecemos o compromisso de interrogar o modo como somos e estamos no mundo, “sobre o que virá, a favor de quê, contra quê, a favor de quem, contra quem virá” (FREIRE, 2016, p. 136).

Nesse processo de desvelamento e transformação da realidade vivida, argumentamos a respeito da necessidade de se desenvolver uma sensibilidade à dimensão cultural, um domínio que segundo Lima (2009, p. 75) não pode ser resumido a demonstrações de afeto e carinho, sentimentos presentes nas relações pedagógicas, mas sim compreendido como uma dimensão política, associado pela autora ao conceito de amorosidade de Paulo Freire.

Cumpramos esclarecer que para Freire (1980, p. 83) “o amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”, já que “o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens” (p. 83).

Dito isso, a amorosidade que assinalamos envolve relações dialógicas com o outro, com as minorias, diferente de atitudes para o outro, pensadas para as minorias sem que haja a sua participação. Pois, “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2018, p. 110).

É neste sentido que a amorosidade é compreendida por Paulo Freire, e que fazemos referência em nossos estudos sobre a interculturalidade. Um campo de estudos que para Candau (2012, p. 45-46) “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes”.



Isto significa que nesse processo de assumir os conflitos presentes nas relações de poder, é necessário uma postura de amorosidade no que concerne a promoção de relações democráticas para o enfrentamento dos problemas advindos das desigualdades sociais.

Os estudos sobre a interculturalidade desenvolvidos pela professora Vera Candau estão articulados à perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência defendida por Peter McLaren (1997) e que assumimos como direcionadora para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, a aceção do multiculturalismo crítico, que se coloca a favor da transformação social, nos direciona a trabalhar rumo à construção de mecanismos para a superação das desigualdades sociais e estabelecimento da justiça social.

Para dissertarmos sobre a temática aqui apresentada, formulamos a seguinte questão de pesquisa: *Como se configura a produção acadêmica brasileira sobre a interculturalidade nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior?* Sendo assim, para respondermos esta questão, traçamos como objetivo geral dessa investigação: *Analisar as relações entre interculturalidade e ensino nas práticas pedagógicas de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira disponível em periódicos da área da educação.*

Para tanto, como objetivos específicos para alcançarmos este objetivo geral, nos propusemos a:

- *investigar em periódicos brasileiros da área de educação o que se tem publicado sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e Ensino Superior;*
- *verificar quais contribuições a análise de práticas pedagógicas interculturais oferece para a construção de novas perspectivas de trabalho com a educação intercultural nos contextos da Educação Básica e Ensino Superior.*

Este relatório de pesquisa está organizado em outras quatro seções, além desta introdução, a saber: referencial teórico, intitulada práticas pedagógicas: da multiculturalidade à interculturalidade; referencial teórico-metodológico: a trajetória da pesquisa; apresentação e análise dos dados levantados na seção interculturalidade e ensino: revelando a potencialidade dos domínios dos conteúdos, das metodologias, e da sensibilidade; e considerações finais; são, ainda, listadas as referências utilizadas ao longo deste relatório.

A segunda seção, em que apresentamos o referencial teórico que orientou a pesquisa, está organizada em três subseções. Na primeira discorremos sobre a temática da(s) cultura(s) e de suas relações com o fenômeno da globalização. Em seguida, apresentamos diferentes aceções do multiculturalismo e indicamos a que nos pautamos. Na segunda subseção traçamos

argumentos em defesa de uma educação humanizadora como base para a interculturalidade, explicitando alguns desafios e também possibilidades que envolvem o cotidiano escolar; a cultura da escola e a cultura escolar; a cultura dominante e a hegemônica; e a exclusão de culturas “outras”. Já na terceira subseção, explicitamos aspectos sobre as relações entre interculturalidade, ensino e práticas pedagógicas. Sinalizamos, então, perspectivas que podem indicar caminhos para a superação destes desafios, como referenciais que direcionam as análises sobre a formação de docentes interculturais, ensino, currículo intercultural, práticas pedagógicas que promovam um diálogo intercultural, e os domínios necessários para a formação de docentes interculturais.

Na terceira seção indicamos o referencial teórico-metodológico em que nos pautamos para a realização da pesquisa – de tipo bibliográfica –, como também descrevemos o percurso metodológico que desenvolvemos em cada etapa de sua realização.

Com o levantamento dos dados realizado, explicitamos na quarta seção do trabalho a apresentação e análise dos dados. A seção está dividida em três subseções: a primeira apresenta os artigos que denominamos “nucleares”<sup>5</sup>, classificação esta que se encontra explicitada na terceira seção; na segunda subseção discutimos sobre a análise que realizamos dos artigos com base no referencial teórico em que nos pautamos; a terceira subseção apresenta os artigos que denominamos “de domínio conexo”, que também estão definidos na terceira seção.

Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais, indicando as conclusões possibilitadas pelos resultados, assim como os limites desta pesquisa, além de alguns direcionamentos para estudos futuros, que poderão dar continuidade às discussões e ampliar os conhecimentos sobre a relação entre interculturalidade e ensino.

---

<sup>5</sup> O procedimento de organização dos artigos levantados e selecionados em dois grupos – “nucleares” e “de domínio conexo” – foi criado pela orientadora desta dissertação.

## **2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: DA MULTICULTURALIDADE À INTERCULTURALIDADE**

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que orienta a construção desta pesquisa dedicada à construção de conhecimento sobre o tema “práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior”. A seção está organizada em três subseções: a primeira trata da temática da(s) cultura(s) e de suas relações com o fenômeno da globalização; a segunda aborda a educação humanizadora como base para a interculturalidade; e na terceira são focalizadas bases teóricas sobre práticas pedagógicas interculturais, eixo central de análise. Defendemos, com base nos estudos que realizamos sobre a perspectiva intercultural, a necessidade de se construir e desenvolver práticas interculturais que atendam positivamente à relação entre interculturalidade e ensino.

Partindo desse delineamento, direcionamo-nos pelos referenciais teóricos da educação humanizadora de Paulo Freire (1976; 1980; 2016; 2018) e da interculturalidade, tal como concebida pela professora Vera Candau (2008; 2012; 2013) com base na perspectiva do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997). Tais perspectivas se colocam a favor da transformação social.

O multiculturalismo crítico e de resistência defendido por McLaren (1997, p. 123) “se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual”. Além disso, a democracia, nessa acepção, constitui-se por uma tensão nas relações culturais e políticas, e não por relações harmoniosas; portanto, trata-se de uma tendência que se direciona a uma análise crítica da dimensão cultural como também da realidade educacional, nos inspirando a construir mecanismos para a transformação de contextos escolares marcados por desigualdades.

Para essa construção, então, seguimos num movimento em que indicamos a importância das pesquisas desenvolvidas na área de educação dedicarem uma maior visibilidade às análises sobre as experiências práticas que vêm se desenvolvendo na perspectiva intercultural.

Para este intento, é importante situarmos historicamente os dilemas que envolvem a realidade social que vivenciamos<sup>6</sup>, como também a maneira como compreendemos esta realidade. Posto isto, assinalamos que diante das diferentes maneiras possíveis de se compreender a realidade, assemelhamo-nos à posição adotada pelas autoras Lima e Mito (2007) ao explicitarem que a apreensão dessa realidade social, a qual as autoras definem como

---

<sup>6</sup> Fizemos isso, ainda que de forma breve, na Introdução.

dinâmica, contraditória, histórica, ontológica, em movimento e complexa, consiste na construção e desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo.

Nesse processo de compreensão e apreensão da realidade numa perspectiva de transformação social, compreendemos a interculturalidade como um modo de viver, como o resultado e a efetivação de um processo em que as relações entre diferentes identidades culturais se dão por meio de um diálogo intercultural, termo este ancorado na ideia de que “a diferença cultural nunca ‘é’, sempre ‘está sendo’” (CANDAU, 2011, p. 956). Para autora, este diálogo é “marcado pela provisoriedade e imprevisibilidade, pela impossibilidade da tradução plena, pelos obstáculos que múltiplas disputas por poder colocam no seu caminho” (p. 956), o qual é defendido na perspectiva da transformação desta realidade vivida, tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Ressalta-se, ainda, a concepção de Educação à qual nos referenciamos, nos pautando nos argumentos de Freire (2016) ao apontar sua importância como ato de conhecimento dos conteúdos, mas também da razão de ser dos elementos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e históricos que explicam a “interdição do corpo” consciente, interdição esta que consiste na proibição de ser, saber e estar no mundo de determinados grupos que são excluídos por uma ideologia dominante.

A respeito desta ideologia dominante, apresentamos as discussões de Peter McLaren (1997) ao desenvolver, em sua *Pedagogia Crítica*, o conceito de “branquidade”, essencial para as análises das relações de dominação que engendram o modo de vida capitalista que predomina no mundo globalizado em que vivemos.

Além disso, pautamo-nos nos estudos da professora Vera Candau (2008; 2012; 2013) para realizarmos uma análise a respeito da relação entre interculturalidade, práticas pedagógicas e cotidiano escolar no que se refere aos desafios e possibilidades que estão presentes na sociedade contemporânea no contexto da Educação Básica brasileira.

Dito isso, reiteramos que esta seção está organizada em três subseções. Na primeira discorreremos sobre a dimensão cultural no que concerne ao fenômeno da globalização. Em seguida, apresentamos diferentes acepções do multiculturalismo e indicamos a que nos pautamos. Na segunda subseção traçamos argumentos em defesa de uma educação humanizadora e intercultural, explicitando alguns desafios e também possibilidades que envolvem o cotidiano escolar; a cultura da escola e a cultura escolar; a cultura dominante e a hegemônica; e a exclusão de culturas “outras”. Já na terceira subseção, explicitamos aspectos sobre as relações entre interculturalidade, ensino e práticas pedagógicas. Sinalizamos, então, perspectivas que podem indicar caminhos para a superação destes desafios, como referenciais

que direcionam as análises sobre a formação de docentes interculturais, ensino, currículo intercultural, práticas pedagógicas que promovam um diálogo intercultural, e os domínios necessários para a formação de docentes interculturais.

## 2.1 CULTURA(S) E O FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO

Os modos de vida nas sociedades contemporâneas estão marcados por mudanças culturais globais, as quais segundo Hall (1997, p. 18) “estão criando uma rápida mudança social – mas também, quase na mesma medida, sérios deslocamentos culturais”. Estas mudanças sociais são decorrentes de mudanças nos modos de viver das pessoas ao longo da história em detrimento de uma nova organização social em que “os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação” (HALL, 1997, p. 17).

A globalização, como argumenta Anthony McGrew (1992, *apud* HALL, 2020, p. 39) “se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. Dessa forma, tem-se um processo de homogeneização e padronização, o qual Candau (2002, p. 13) sinaliza como “marcado pela fluidez de fronteiras, quer no sentido econômico, quer no sentido cultural, onde tempo e espaço são redimensionados pela divulgação crescente de recursos tecnológicos”.

Estes diferentes campos, o econômico e o cultural, apontados por Candau (2002) como mecanismos que engendram o fenômeno da globalização, são problematizados por McLaren (1997, p. 23) em sua análise de “alguns dilemas em torno da globalização do capital e as implicações desta globalização para a produção de subjetividade e identidade”.

Para essa análise, McLaren (1997) faz referência à ideia de Golding (1993) sobre a globalização da cultura, que “conecta ao fenômeno da globalização os processos de padronização, rotinização e eficiência” (*apud* MCLAREN, 1997, p. 24), e argumenta que “contradições culturais nunca poderão ser totalmente absorvidas por esforços corporativos em domínio global” (MCLAREN, p. 25).

Diante desses dilemas, McLaren (1997, p. 33) indica que

Atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se ‘metacomunicarem’ e como aprenderem ‘meta-habilidades’ de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação. [...] a serviço da

criação de uma ordem social mais justa e igualitária na qual o capitalismo é colocado sob crítica com base moral e política.

Dessa forma, são criadas possibilidades de “articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática” (MCLAREN, 1997, p. 52). Por conseguinte, constroem-se condições para a efetivação de ações que contraponham uma globalização excludente, fenômeno este que reforça diferentes formas de opressão étnica, política, social e cultural.

É neste contexto de transformações que a dimensão cultural se torna importante de ser analisada. A formação histórica do Brasil, assim como a do nosso continente, é marcada por uma forte base multicultural, no entanto, trata-se de uma multiculturalidade excludente, resultando em diferentes formas de opressão, seja no âmbito social, econômico ou cultural. Sobre essa construção, Candau (2005, p. 13-14) pontua que

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas identidades na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão.

Essa é uma realidade que perdura ao longo da história, principalmente com relação aos grupos indígenas e afrodescendentes, que em pleno século XXI continuam a sofrer com os processos de negação de suas identidades. Esta exclusão é resultante de uma lógica hegemônica que determina uma padronização de todos os grupos diferentes em prol de uma única cultura, a branca, de padrões europeus, católica, heterossexual, masculina.

Nesse cenário em que o debate multicultural se desenvolve, é possível situarmos, de acordo com McLaren (1997) o multiculturalismo em quatro perspectivas diferentes: multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda, e o multiculturalismo crítico e de resistência, no qual nos baseamos para elaborarmos nossa compreensão a respeito da dimensão cultural.

Com o intuito de traçar uma diferenciação entre as quatro perspectivas do multiculturalismo mapeadas por McLaren (1997), explicitamos, de maneira breve, alguns aspectos gerais que as diferenciam, não nos atentando nesta dissertação ao aprofundamento da argumentação de cada uma.

O multiculturalismo conservador, segundo McLaren (1997), compreende uma posição “ambientalista” que “ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não” (p. 113).

Nesta visão, há a busca pela construção de uma cultura comum, num processo de assimilação à uma cultura considerada superior, a cultura branca; assim sendo, o desejo desta corrente é “assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes” (MCLAREN, 1997, p. 115).

Sobre o multiculturalismo humanista liberal, a ideia é a de que exista uma “igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais” (MCLAREN, 1997, p. 119). Nos argumentos do autor, esta perspectiva indica uma “‘igualdade’ intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista” (p. 119).

Acredita-se, então, que há desigualdade “porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista” (p. 119). Logo, tem-se uma postura em que as “restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa” (MCLAREN, 1997, p. 119).

A respeito do multiculturalismo liberal de esquerda, a ênfase está na diferença cultural, assinalando que as tendências que se baseiam na “igualdade das raças abafa[m] aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (MCLAREN, 1997, p. 120).

Dessa forma, o que ocorre é uma essencialização das diferenças culturais, de maneira que, como advoga McLaren (1997), ignora-se a situacionalidade histórica e cultural da diferença. Ainda de acordo com o autor, esta abordagem “trata a diferença como uma ‘essência’ que existe independente de história, cultura e poder” (p.120).

Com relação ao multiculturalismo crítico e de resistência, indicada por McLaren (1997), trata-se de uma abordagem que

Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são criados (MCLAREN, 1997. p. 123).

Assim sendo, McLaren (1997) sinaliza uma visão contrária a uma cultura não-conflitiva, harmoniosa e consensual, além de argumentar que “a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (p. 123). A diferença, para McLaren (1997), “é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia” (p. 123), o que acarreta a necessidade de compreendê-la em sua especificidade diante dos diferentes contextos de sua produção.

Relacionamos a argumentação de McLaren (1997) sobre diversidade ao que Gimeno Sacristán (2002, p. 23) assinala sobre o “direito ao reconhecimento da identidade cultural”. Nesse caso, considera-se que

*Diversidade* significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo. A negação de valores e de culturas universais altera, com o relativismo que introduzem, pautas essenciais dos sistemas educacionais que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 23, grifo do autor).

Importa ressaltar o que Gimeno Sacristán (2002, p. 14) advoga sobre a ambiguidade do conceito de diversidade. Há as circunstâncias dos sujeitos serem diferentes, situação digna de respeito quando se trata de sociedades tolerantes, liberais e democráticas. Contudo, diversidade faz também “alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se, na realidade, em *desigualdade*, na medida em que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual” (p. 14).

Nesse direcionamento, “todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 14). Assim, é certo que precisamos trabalhar as práticas docentes rumo à valorização da diversidade, de modo que estas não se transformem em desigualdades. Defendemos a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, e isso implica que “cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 16). Com relação à diferença, Gimeno Sacristán (2002) pontua o seguinte:

A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de *poder* ou de chegar a ser, de *ter* possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 16, grifos do autor).



Nessa compreensão, ser diferente diante da sociedade pressupõe igualdade de oportunidades e justiça social. Poder ser individual no coletivo, como também poder acessar os mesmos direitos sociais, econômicos e culturais.

Nessa lógica, a tendência do multiculturalismo crítico e de resistência assumido por McLaren (1997) oferece instrumentos para a análise da realidade multicultural que vivenciamos. Esta é uma posição crítica e de resistência que vislumbra a construção de mecanismos para a efetivação da justiça social.

À vista disso, adotamos como questionamento o que McLaren (1997) assinala ao interrogar: “as educadoras e trabalhadoras culturais têm acesso a uma linguagem que lhes permita criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes que são defendidas pelos conservadores e liberais como unificadamente democráticas?” (p. 127).

Pretendemos desenvolver este questionamento por meio da análise de práticas pedagógicas interculturais, de modo que possamos: compreender em quais contextos estas iniciativas desenvolvem-se; identificar elementos que potencializam a construção dessas atitudes docentes; como também dar visibilidade a perspectivas democráticas na Educação Básica e no Ensino Superior. Tais possibilidades constituem alternativas quanto à construção de conhecimentos que auxiliem nas análises da problemática que inclui a relação entre interculturalidade e ensino.

## 2.2 EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO BASE PARA A INTERCULTURALIDADE

A realidade educacional escolar brasileira, de acordo com Candau (2012, p. 50-51) é marcada pelo “‘mito da democracia racial’, tão arraigado no nosso imaginário social”, contexto que precisa ser desvelado “para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do ‘outro’ da nossa sociedade, tão presente entre nós” (p. 51).

Para isso, é fundamental a problematização sobre a maneira como concebemos nossas práticas educativas, pedagógicas e sociais. É nesse sentido que Candau (2012, p. 92) assume uma perspectiva que “propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com política de identidade”.

A problemática da dimensão cultural, segundo Candau (2010), configura-se de diferentes maneiras em relação aos contextos e realidades nos planos histórico, político e

cultural. Para a autora a “afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens” (CANDAU, 2010, p. 153).

Nesse cenário, “as problemáticas são múltiplas, visibilizadas pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural” (CANDAU, 2010, p. 153-154).

Assim sendo, ao vivenciarmos uma realidade histórica de tantos processos de negação dos “outros”, dos diferentes, desde o período de colonização do Brasil, continuamos a reproduzir uma colonialidade que engendra o funcionamento da sociedade brasileira. Segundo Candau (2017 *apud* SACAVINO, 2020):

Não se trata, no caso da colonização, de uma mera questão jurídica e política, mas que através dessa dominação jurídica e política se desenvolve também uma dominação cultural e epistemológica que incide sobre o imaginário de todos os sujeitos que foram colonizados. De tal maneira que a colonização pode terminar, mas a colonialidade permanece (CANDAU, 2017, ‘vídeo abecedário’ *apud* SACAVINO, 2020, p. 11).

Nessa compreensão, a construção histórica do Brasil é marcada por um processo de dominação cultural no qual “a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2010, p. 154).

À vista disso, surgem os movimentos sociais, buscando maneiras de resistência e transformação desse cenário de tantas desigualdades, contexto no qual Candau (2010) situa a emergência da perspectiva intercultural no nosso continente, afirmando que “a preocupação por uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais não é exclusiva da América Latina, mas emerge e se configura de modo original no nosso contexto” (p. 154).

Nesse panorama, Candau (2010) delimita que “o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU, 2010, p. 155). Este aspecto a respeito das raízes do pensamento intercultural no continente, como sinaliza a autora, faz-se presente no modo como é vista e considerada a dimensão cultural na Educação Básica brasileira e no Ensino Superior, já que continuamos evidenciando que a educação intercultural está mais referida à integração entre as culturas “do branco” e dos povos indígenas.

Este fato reflete o que McLaren (1997) advoga sobre a lógica da ‘branquidade’, um conceito que “devemos analisá-lo no sentido de como é co-construído com raça, gênero e outras características” (MCLAREN, 1997, p. 44). Nesse aspecto, o autor argumenta o seguinte:

O conceito de branco precisa ser criticamente interrogado nas escolas pelo fato de ser, com frequência, visto como imune de considerações por não ser compreendido como uma forma de etnicidade e, conseqüentemente, sua própria invisibilidade lhe permite funcionar virtualmente sem restrições, como uma norma legitimadora a partir da qual os construtos culturais e os valores democráticos são julgados (MCLAREN, 1997, p. 43).

Isso demonstra a necessidade e urgência de desconstrução dessa lógica da ‘branquidade’, segundo a qual a cultura branca é amarrada à da dominação, da superioridade, da padronização. Pois na medida em que esta ideia define nossos modos de ser e viver, a configuração social da nossa sociedade não considera as diferenças culturais como elementos que caracterizam as sociedades democráticas.

Ademais, McLaren (1997, p. 136) informa que “a ‘branquidade’ não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas”. Isso indica que há uma configuração social que pressupõe a afirmação da cultura da branquidade como direcionadora de um padrão social.

Nesse aspecto, “a branquidade opera como um sistema aberto que explora o que quer que ela defina como seu ambiente” (MCLAREN, 1997, p. 440). Sendo assim, tem-se um mecanismo invisível em que a cultura branca é estabelecida como um indicador de controle.

Diante disso, McLaren (1997) apresenta o multiculturalismo crítico como perspectiva capaz de desafiar os “sistemas de significados dominantes disponíveis aos estudantes e educadoras e que em sua maioria estão ideologicamente costurados no tecido do patriarcado e imperialismo ocidentais” (p. 135). Além disso, McLaren (1997) indica que o multiculturalismo crítico:

Desafia os sistemas de significados que impõem atributos ao Outro sob a orientação de significantes e metáforas soberanos. Isto significa direcionarmos todos os nossos esforços, não para compreendermos a etnicidade como ‘o outro além do branco’, mas para interrogarmos a própria cultura da branquidade. Isto é crucial, pois, se o fizermos – se não dermos aos estudantes brancos um sentido de sua própria identidade como uma etnicidade emergente – estaremos naturalizando a branquidade como um indicador cultural contra o qual a alteridade é definida (MCLAREN, 1997, p. 135).

Estes são direcionamentos que auxiliam a desconstrução da ideia de uma cultura superior, padronizadora e natural. Nessa lógica, Candau (2017 *apud* SACAVINO, 2020) argumenta a respeito do conceito de “branquitude” – mesma acepção do conceito de “branquidade” de McLaren (1997), porém, com mudança na tradução do termo – como um potencializador de práticas pedagógicas interculturais que podem auxiliar na reinvenção da escola. A autora explicita que “branquitude”:

É uma questão bastante recente na discussão das relações étnico-raciais e na questão da interculturalidade. Sempre que se discutem as relações étnico-raciais estão muito presentes as culturas negras, as culturas indígenas, as culturas regionais, mas a identidade branca nunca se tocava nessas discussões. Parece que a identidade branca era o óbvio, o natural, todo as demais eram consideradas as diferentes. Nos últimos vinte, trinta anos principalmente, vem se discutindo a questão da branquitude. Isto é, ser branco é também uma identidade, e uma identidade que se constrói. Temos que nos perguntar, o que significa ser branco na sociedade atual, no mundo ocidental. É muito importante perceber que ser branco é um lugar de privilégio e de vantagem social. Questionar a identidade branca é um componente fundamental nos processos de interculturalidade. Não basta trabalhar a cultura negra, ou a cultura indígena, próprias dos grupos considerados diferentes, é importante trabalhar também a branquitude. Que as pessoas que se identificam como brancas reflitam sobre em que consiste ser branco na sociedade que vivemos. Que reconheçam seu lugar de privilégio e sejam capazes de desconstruir esse lugar de privilégio para que possam construir relações mais igualitárias com os diferentes sujeitos étnico-raciais (CANDAU, 2017, ‘vídeo abecedário’ *apud* SACAVINO, 2020, p. 9-10).

Ao considerar esses desdobramentos, é importante ter em mente o que se pode alcançar com os questionamentos e análises do conceito de “branquidade”, ou “branquitude”, tal como compreendido por McLaren (1997) e Candau (2017). Este é um conceito historicamente construído que oportuniza a compreensão de situações de desigualdades sociais, culturais e educacionais.

Nessa linha de pensamento, Sacavino (2020, p. 11) considera que “a branquitude não é uma identidade racial única nem imutável. A branquitude foi historicamente construída e, portanto, pode ser desconstruída”. Dito isso, “esse processo de desconstrução é fundamental para a construção de relações escolares e sociais interculturais com empoderamento dos grupos historicamente excluídos e subalternizados” (SACAVINO, 2020, p. 11).

Um ponto importante a ser sublinhado é a articulação entre igualdade e diferença, tal como Candau (2012) compreende, vislumbrando a construção de sociedades democráticas. A respeito da relação entre igualdade e diferença, Candau (2012, p. 27) afirma que

Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’.

Dito isso, assume-se que a igualdade está no reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, dado que elas “têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade” (CANDAUI, 2012, p. 27). Nesse quesito, defendemos o igual direito de todas as pessoas serem diferentes, de modo que aconteça a afirmação da democracia e da interculturalidade.

Essa realidade retrata a ideia apresentada por Candau (2013) de que existem “o nós” e “os outros”. Para a autora, “os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles” (CANDAUI, 2013, p. 31).

Além disso, esses distanciamentos entre “nós” e os “outros”, de acordo com Candau (2013, p. 31) “também se dão no contexto escolar e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência”.

Sendo assim, torna-se fundamental a articulação entre igualdade e diferença para que estes contextos de discriminações e violências sejam transformados. Devemos estar conscientes de que tal articulação é essencial para a afirmação da interculturalidade. A esse respeito, Candau (2012, p. 27) assinala que:

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

Portanto, tal articulação demonstra maneiras de desconstrução da dicotomia entre “nós” e os “outros”. Acreditamos que considerar e problematizar esta relação direciona a construção de relações mais igualitárias, como também auxilia no cumprimento do igual direito de todas as pessoas a serem diferentes.

Em articulação a este entendimento, apresentamos a concepção de educação humanizadora de Paulo Freire como perspectiva capaz de favorecer e potencializar a

interculturalidade. Freire (1976, p. 99) concebe a educação como tarefa humanizante, libertadora, definindo-a como ato de conhecer que incide na relação consciência-mundo.

Portanto, trata-se de uma perspectiva que pressupõe o conhecimento e reconhecimento do outro, como também o diálogo com o diferente. Nesse aspecto, a educação humanizadora constitui-se como possibilidade para a interculturalidade.

McLaren (2021) ressalta as contribuições da perspectiva freiriana em entrevista à professora Lucimara Cristina de Paula sinalizando o seguinte:

O trabalho de Paulo tornou-se uma base para o meu, embora eu nunca pudesse corresponder às demandas que seu trabalho colocava em mim - como a noção de Paulo de inacabamento e transcendência de nossas situações limites, transformando-as em possibilidades não testadas como parte de nossa vocação ontológica para nos tornarmos mais humanos e criarmos espaços onde a justiça possa ser afirmada (MCLAREN *apud* PAULA, 2021, p. 8).

Nessa linha de pensamento, a consciência de inacabamento dos seres humanos e a busca pelo “ser mais” orientam a transcendência das situações-limites, que para Freire (2018) retratam situações em que se instituem os problemas da realidade concreta. Perceber e transcender estas situações de opressão significa alcançar o “inédito-viável”, ou seja, situar-se diante de possibilidades de transformação que antes não eram percebidas (FREIRE, 2018, p. 149).

Cumprir esclarecer o que Freire (2018) entende como “ser mais” – um processo de humanização inerente à vocação ontológica do ser humano; um processo histórico que “em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história” (FREIRE, 2016, p. 137).

Nesse aspecto, “o sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2016, p. 137). Desumanização é, então, entendida como a distorção da vocação ontológica de “ser mais”.

Assim, destaca-se que “para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é ‘intencionalidade’ até o mundo” (FREIRE, 1976, p. 99). Isso envolve um posicionamento de denúncia e de anúncio. No contexto das atitudes dos docentes com suas práticas pedagógicas, um ponto importante a ser sublinhado é que:

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento

anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojecto, porque é na práxis histórica que o anteprojecto se torna projecto. É atuando que posso transformar meu anteprojecto em projecto; na minha biblioteca tenho um anteprojecto que se faz projecto por meio da práxis e não por meio do blábláblá (FREIRE, 1980, p. 28).

À vista disso, está a tarefa que Freire (1976) propõe de denunciarmos a educação desumanizante e anunciarmos a educação humanizadora. Assim, Freire (2018, p. 77) aponta que “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente”.

Na proposta de construção da pedagogia humanizadora, Freire (1980, p. 30) elucida que “para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”. Para tanto, diante dos processos de desumanização, de proibição do “ser mais”, compreende-se que “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (FREIRE, 1980, p. 75).

Dito isto, destacamos as considerações de Freire (2001) a respeito do conceito de “unidade na diversidade”. Nas considerações do autor a respeito desse conceito, ele indica que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações”; e que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência” (p. 18). Portanto, diante destes apontamentos, importa entendermos que somos “uma unidade nas nossas diferenças” (FREIRE, 2016, p. 214).

Nessa acepção, situam-se as iniciativas de resistência às ideologias discriminatórias e desumanizantes. Como possibilidade para esta resistência, anunciamos as práticas pedagógicas interculturais. Para Freire (2001, p. 19) “a História é tempo de possibilidade e não de determinações” e isso implica que “pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 20).

Estes são delineamentos que contribuem, no nosso entendimento, para um objetivo social maior: o da interculturalidade. Nesse sentido, um aspecto importante sinalizado por Freire (2016) é que:

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 2016, p. 212, grifo do autor).

Aproximamos a nossa compreensão sobre a interculturalidade – em concordância com o multiculturalismo crítico defendido por McLaren (1997) – ao que Freire (2016) compreende como “multiculturalismo”. Para Freire (2016, p. 215), este fenômeno não é espontâneo, “mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história”.

Nesse sentido, “o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da multiculturalidade” (FREIRE, 2016, p. 215-216). Esta construção retrata que a multiculturalidade:

É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 2016, p. 216).

É interessante observar este caráter político característico da multiculturalidade, como também da importância dos processos educativos para a sua efetivação. Ainda sobre este fenômeno, Freire (2016) explicita o seguinte:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na *liberdade conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma ‘para si’, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2016, p. 214, grifos do autor).

Diante disso, é possível ressaltar o que Candau (2012) sublinha a respeito da articulação entre igualdade e diferença. Assim como aponta Freire (2016) não se trata de uma justaposição de culturas, mas do respeito de uma com a outra. Estes são direcionamentos que indicam possibilidades para a efetivação da interculturalidade, do diálogo com os diferentes.

Assumindo estas referências, apresentamos, na próxima subseção, a relação entre ensino e práticas pedagógicas interculturais como possibilidade de direcionamento para a construção



de elementos capazes de favorecer e potencializar relações interculturais. No que concerne à educação humanizadora, reiteramos seu caráter direcionador desta relação que pressupõe a articulação entre igualdade e diferença.

### 2.3 ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

O tema sobre o qual dissertamos nesta pesquisa: *as práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior* está diretamente associado à presença da diversidade cultural nos contextos em que as práticas docentes se desenvolvem. Isso implica desafios para a prática docente no que concerne a problemática da interculturalidade e ensino. Portanto, dentre as questões que afetam o dia a dia destes profissionais está a que primeiro deve ser considerada: “entre saberes e culturas: o que ensinar?” (CANDAU, 2012, p. 58).

Candau (2012) desenvolve este questionamento propondo que a concepção do conhecimento escolar é “uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente” (p. 59). Este é um exercício que compreende “ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as” (CANDAU, 2012, p. 63).

Nessa circunstância, discussões sobre as práticas docentes merecem destaque porque “a identidade docente tem estado fortemente ancorada no domínio de um conhecimento específico do qual o/a professor/a é considerado/a especialista” (CANDAU, 2012, p. 58). Este fato favorece uma visão de transposição de conteúdos escolares, não considerando outros aspectos, como a formação humana, ética e política, elementos inerentes à formação docente em sua complexidade.

Nessa lógica, a educação escolar e a formação docente precisam incluir em suas práticas relações que vão além de processos educativos destinados aos diferentes componentes curriculares. Para isso, evidencia-se a importante contribuição de perspectivas que superem a lógica monocultural e padronizadora que prevalece nos contextos escolares e no Ensino Superior. Nesse aspecto, Candau (2013) indica o seguinte:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2013, p. 13).

Dito isso, tornam-se importantes as problematizações acerca do ensino e das práticas pedagógicas interculturais para que possibilidades com atitudes que consideram a relação entre igualdade e diferenças sejam visibilizadas e consideradas.

No que diz respeito às problematizações da formação docente, Lima (2009) defende que “a formação de professores intermulticulturais envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última requisito para as primeiras” (p.73). Estes domínios são defendidos pela autora na seguinte direção:

Conteúdos, entendidos como ferramentas intelectuais — para usar o construto de Ladson-Billings (2002); metodologias, advogando aqui uma relação inextricável entre forma e conteúdo; e sensibilidade, de caráter transversal, perpassando e englobando os dois primeiros (LIMA, 2014, p. 412).

Nessa acepção, ressalta-se a importância da formação docente na perspectiva intercultural, e que ela considere a articulação destes três domínios, destacando que “é no domínio da sensibilidade – ou na ausência dele – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação” (LIMA, 2009, p. 75). Assim, no que diz respeito à sensibilidade, nas palavras da autora:

Não a identifico com simples demonstrações de afeto, carinho e outros sentimentos análogos na relação pedagógica. Entendo-o na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias (LIMA, 2009, p. 75).

Partindo desse entendimento, a formação intercultural depende da conscientização dos docentes para que as relações sejam democráticas. Amparadas no conceito de conscientização de Freire (2018), sinalizamos que ela – a conscientização – é entendida como a superação do pensamento ingênuo para um pensar na ação, em que “a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (FREIRE, 2018, p. 141).

Nessa acepção, “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1980, p. 26). Assim, a conscientização, para o autor, implica ir além do desvelamento da realidade concreta, de maneira que ao estar consciente desta realidade, se trabalhe rumo à sua transformação. Nesse

sentido, destaca-se a conscientização como engajamento da ação transformadora, ou seja, práxis.

Nessa linha de pensamento, a construção do pensamento crítico e político diante da dimensão cultural indica possibilidade para o domínio da sensibilidade. A formação humana constitui uma dimensão que oportuniza relações em que os processos de ensino consideram o contexto dos estudantes. Isso representa a manifestação do domínio da sensibilidade, dado que “o reconhecimento de que a forma pela qual um conteúdo é ensinado guarda íntima relação com a forma como os alunos terão de lidar com aquele assunto em seu cotidiano” (LIMA; MARIANO, 2016, p. 338).

Ressalte-se, diante disso, a importância do ensino no processo maior que é a educação. A esse respeito, Freire (2016, p. 156) argumenta o seguinte:

Não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino.

Tal democratização – da programação dos conteúdos e de seu ensino – representa um direcionamento às práticas pedagógicas interculturais. A educação intercultural, entre outros aspectos, defende essa ampliação dos conteúdos e das maneiras como são ensinados. Isso retrata o que Freire (2016) aponta como importante no processo de ensino, pois:

Para que, porém, [...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (FREIRE, 2016, p. 256).

Nesse aspecto, entende-se que o ensino constitui uma relação em que nós docentes precisamos considerar o ato de conhecer como um processo definido por nossas atitudes intencionais no ensino dos conteúdos, mas também nossa condição de estar também em processo de aprendizagem.

Nessa lógica, compreendemos que “os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (FREIRE, 2018, p. 141). Portanto, ensinamos e aprendemos ao

ensinar porque somos docentes à medida que estamos na situação de docentes, numa contínua formação e atuação sobre a realidade em que estamos inseridas e inseridos.

Esta ideia sinaliza a compreensão que assumimos de docentes interculturais que, diante da realidade escolar na qual predominam práticas monoculturais, conscientizam-se e assumem um posicionamento profissional rumo à transformação dessa lógica. Para essa transformação, então, um caminho é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assumam o compromisso de um ensino pautado na aprendizagem de todas as pessoas, um ensino que faça sentido para todos e todas.

Com isso, vislumbra-se uma perspectiva de formação docente que considere a importância da construção de práticas interculturais. Assim sendo, quanto aos instrumentos que possibilitam essa construção, Lima e Mariano (2016) ainda pontuam que:

Não se trata de uma aposta ingênua de que o conhecimento é elemento suficiente para mudar o mundo, mas trata-se de reconhecer que um mundo igualitário, justo, democrático passa pela – embora não se esgote na – forma como os conteúdos são acionados nos diversos níveis de ensino (LIMA; MARIANO, 2016, p. 338).

À vista disso, defende-se a promoção de práticas pedagógicas que atendam às demandas sociais, cujo desafio está em “ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade” (CANDAUI, 2008, p. 51). Nessa direção, trata-se de realizar práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e valorizem as diferenças culturais.

Partindo desse princípio, entendemos que é nosso dever como docentes realizar um trabalho de enfrentamento da problemática da interculturalidade e ensino. No trabalho com as práticas pedagógicas, por exemplo, “enquanto um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 84-85).

Nessa conjuntura está o desafio que envolve a busca por uma educação multicultural, como indicado por Gimeno Sacristán (1995). Este é um problema que, para o autor, relaciona-se à “capacidade da educação para acolher a diversidade” (p. 82).

Além disso, Gimeno Sacristán (1995, p. 82) argumenta acerca da “importância de se diversificar a cultura escolar”. Para o autor, este pressuposto inclui um movimento de superação da realidade educacional, em que “a escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus

usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante” (p. 84).

Nesse panorama, a cultura escolar é caracterizada nos moldes de uma estrutura monocultural. Esta realidade, porém, não atende aos diferentes contextos que constituem as sociedades multiculturais, o que impede que os atores do processo educacional construam uma visão plural sobre os diferentes universos culturais dos estudantes. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1995) pontua que:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (exceto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 977).

Este cenário é predominante nos espaços escolares e historicamente vem se perpetuando. Esta lógica concebe a cultura escolar como padronizada, desprezando a existência das diferenças em detrimento da obediência a normas, valores e crenças consideradas ideais. Diante disso, há a exclusão de todas as culturas que não estejam coerentes com os padrões estabelecidos pela cultura dominante.

A respeito da cultura escolar, Candau (2008, p. 65) sinaliza que ela “estaria configurada pelos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica”. Nessa compreensão, as experiências no “chão da escola”, ou seja, as vivências do cotidiano escolar, proporcionam espaços de formação docente que viabilizam conhecimentos sobre as diferentes realidade sociais e culturais. Estas são relações que constituem as características da cultura escolar.

Tais considerações sinalizam que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura escolar, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural” (CANDAU, 2012, p. 38). Diante disso, justificamos a opção pelas análises das práticas pedagógicas interculturais argumentando que elas são capazes de transformar esse caráter monocultural da cultura escolar.

Um ponto importante a ser sublinhado é a compreensão que adotamos sobre as práticas pedagógicas interculturais. Em concordância com Candau (2012, p. 58), entendemos “o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural”.

Nesse sentido, assumir a concepção de docente como agente cultural pressupõe o desenvolvimento de práticas socioeducativas pautadas em “ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as” (CANDAUI, 2012, p. 63).

Ressaltamos, então, que nos assemelhamos a Candau (2012) na compreensão de práticas pedagógicas interculturais como práticas socioeducativas. Cumpre esclarecer que decidimos manter o termo “práticas pedagógicas interculturais” na apresentação do tema da pesquisa e ao longo do texto por entendermos que dessa maneira poderíamos ampliar o alcance dos resultados no levantamento dos dados nas bases de buscas. Isso porque, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, poderíamos restringir os resultados à terminologia específica de um dado referencial teórico. Além disso, é recorrente a utilização do termo “práticas pedagógicas interculturais” nos trabalhos direcionados pelo referencial da interculturalidade, tal como compreendido pela professora Vera Candau.

Com relação à temática “interculturalidade e ensino”, entendemos que esta relação pode ser trabalhada por meio de práticas docentes numa relação que, para Lima (2009, p. 68):

Envolve muito mais que a tolerância ao outro diferente de mim. Implica o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum.

Nesse sentido, Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 286) pontua que o significado de ser multicultural está associado às discussões de como podemos construir consciências críticas nas escolas.

À vista disso, Lima (2009) destaca a experiência apresentada no livro de Ladson-Billings (1994) “elaborado a partir de uma grande pesquisa com professores que desenvolviam práticas culturalmente relevantes e eram bem sucedidos no ensino para estudantes africano-americanos” (LIMA, 2009, p. 69).

Esta pesquisa de Ladson-Billings (1994 *apud* LIMA, 2009), como assinala Lima (2009) foi fundamentada por uma pedagogia culturalmente relevante e apresentou algumas características de docentes que desenvolveram práticas culturalmente relevantes. É interessante

observar a aproximação destas características dos docentes com os domínios que Lima (2009) identifica como minimamente necessários para a formação de docentes interculturais: conteúdos, metodologias e sensibilidade<sup>7</sup>.

A respeito do que Ladson-Billings (1994 *apud* LIMA, 2009, p. 69-70) entende como características dos docentes que desenvolveram práticas culturalmente relevantes, verificaram-se três aspectos: características em relação às concepções sobre eles mesmos e sobre os outros, que associamos ao domínio da sensibilidade; quanto à estruturação das interações sociais em sala de aula, em que identificamos aspectos do domínio da metodologia; e no que diz respeito às concepções de conhecimentos, que constatamos elementos do domínio dos conteúdos.

Sinalizamos que estas características verificadas por Ladson-Billings (1994 *apud* LIMA) nas práticas dos docentes serão apresentadas na seção de análise dos dados, para tanto, pontuamos que não as tomamos como base para classificar as práticas pedagógicas que compõem nosso *corpus* de análise como práticas culturalmente relevantes ou não.

Ressaltamos, ainda, que estas referências de práticas culturalmente relevantes indicam possibilidades de trabalho que consideram a relação entre interculturalidade e ensino. Dessa forma, podem apresentar elementos capazes de potencializar atitudes docentes na perspectiva intercultural.

Dito isso, reiteramos que as análises da nossa pesquisa se pautaram em dar visibilidade para perspectivas com práticas pedagógicas interculturais que vêm se desenvolvendo nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior, a fim de analisarmos possibilidades de realização de ensino por meio desse tipo de práticas.

Neste intento, empregamos as três categorias minimamente necessárias para a formação de docentes interculturais: conteúdos; metodologias e sensibilidade, tal como compreendidas por Lima (2009) para as análises das práticas pedagógicas interculturais nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior que levantamos para compor o *corpus* de análise, como está apresentado na seção de análise dos dados desta dissertação.

Ademais, indicamos que, a seguir, apresentamos a seção destinada ao referencial teórico-metodológico da pesquisa, na qual explicitamos os pressupostos teóricos em que nos pautamos para a realização da pesquisa bibliográfica, assim como o que foi realizado em cada etapa da pesquisa.

---

<sup>7</sup> A especificação do entendimento teórico de cada um desses domínios se encontra na seção de apresentação e análise dos dados desta dissertação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção destina-se à apresentação do referencial teórico-metodológico em que nos pautamos para a realização da pesquisa, como também à descrição do percurso metodológico que desenvolvemos nas etapas de sua realização.

A respeito da pesquisa bibliográfica, as autoras Lima e Miotto (2007), inspiradas nos pressupostos de Salvador (1986), propõem critérios e procedimentos metodológicos que caracterizam esse tipo de pesquisa. Para tal, o rigor necessário no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica efetiva-se na realização de um percurso metodológico em que, segundo as autoras, “há uma sequência de procedimentos a ser cumprida e que compreende, de acordo com Salvador (1986), quatro fases de um processo contínuo, onde cada etapa pressupõe a que a precede e se completa na seguinte” (p. 40). Estas fases referem-se, respectivamente, a: elaboração do projeto de pesquisa; investigação das soluções; análise explicativa das soluções; e por fim, a de síntese integradora.

Sendo assim, assinalamos que esta seção está organizada em quatro subseções. Nessa organização, apresentamos a trajetória da pesquisa de acordo com o que foi realizado em cada uma das fases que o referencial teórico-metodológico que adotamos define como necessárias para a realização da pesquisa bibliográfica.

Portanto, na primeira subseção apresentamos as informações sobre a elaboração do projeto de pesquisa. Na segunda subseção, intitulada investigação das soluções, descrevemos o processo de levantamentos dos dados, como também o de levantamento das informações da bibliografia. Já na terceira subseção, sinalizamos como foi desenvolvida a fase de análise e explicação dos dados levantados. Por fim, na quarta subseção, indicamos o que compõe a fase de síntese integradora, que corresponde ao produto final do processo de investigação, ou seja, a etapa da pesquisa em que são construídas e apresentadas as reflexões e proposições que suscitaram das análises dos dados levantados.

#### 3.1 ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Na realização da primeira fase descrita por Lima e Miotto (2007), elaboramos o projeto de pesquisa, com a escolha do assunto, que se deu pela definição do tema: *práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior*; e formulamos a questão de pesquisa, pautada no interesse de compreendermos *como se configura a produção*



*acadêmica brasileira sobre a interculturalidade nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior?*

Feito isso, traçamos como objetivo geral dessa investigação *analisar as relações entre interculturalidade e ensino nas práticas pedagógicas de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira disponível em periódicos da área da educação*. Para tanto, como objetivos específicos para alcançarmos este objetivo geral, nos propusemos a:

- *investigar em periódicos brasileiros da área de educação o que se tem publicado sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e Ensino Superior;*
- *verificar quais contribuições a análise de práticas pedagógicas interculturais oferece para a construção de novas perspectivas de trabalho com a educação intercultural nos contextos da Educação Básica e Ensino Superior.*

### 3.2 INVESTIGAÇÃO DAS SOLUÇÕES

Ao avançarmos para a segunda fase da pesquisa, a de investigação das soluções, consideramos o que Lima e Miotto (2007) indicam sobre a realização de três etapas: coleta da documentação, levantamento da bibliografia e levantamentos das informações da bibliografia. Sendo assim, iniciada essa fase pelo levantamento dos dados, respeitamos as orientações das autoras quanto à utilização de critérios para a delimitação do universo de estudo; são eles: parâmetro temático, parâmetro linguístico, principais fontes e parâmetro cronológico.

Nesse direcionamento, estabelecemos como parâmetro temático descritores que se associassem ao nosso objeto de estudo; são eles: interculturalidade, práticas pedagógicas, cotidiano escolar, sala de aula, educação intercultural, interculturalizar e práticas interculturais. Ressaltamos que durante o processo de levantamento dos dados nas fontes de buscas, agrupamos estes descritores de diferentes maneiras, com o objetivo de focalizarmos os possíveis resultados. Este agrupamento foi realizado conforme apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Conjunto de descritores utilizados no levantamento dos dados.

<b>DESCRITORES<sup>8</sup></b>
“Interculturalidade” AND “Práticas pedagógicas”
“Interculturalidade” AND “Cotidiano escolar”
“Interculturalidade” AND “sala de aula”
“Educação intercultural” AND “Práticas pedagógicas”
“Educação intercultural” AND “Cotidiano escolar”
“Educação intercultural” AND “sala de aula”
“Interculturalizar”
“Interculturalizar” AND “Práticas pedagógicas”
“Interculturalizar” AND “Cotidiano escolar”
“Interculturalizar” AND “sala de aula”
“Práticas interculturais”
“Práticas interculturais” AND “Cotidiano escolar”
“Práticas interculturais” AND “Sala de aula”

**Fonte:** quadro elaborado pela autora da dissertação.

Como parâmetro linguístico, definimos a seleção de materiais no idioma português; já com relação às principais fontes de busca, definimos artigos selecionados nas bases de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Scielo para a realização do levantamento dos dados.

Por fim, como parâmetro cronológico, optamos por não determinar uma série histórica, porque na realização da revisão bibliográfica, num processo de reconhecimento do campo em que a temática investigada se insere, evidenciamos a presença de poucas publicações de estudos sobre o tema que nos propusemos a analisar. Portanto, não definimos um período a ser pesquisado, o que mostrou ser positivo, já que foi possível identificarmos em que período se iniciaram as publicações destes estudos sobre a temática.

Definidos os critérios de seleção para o levantamento dos artigos nas bases de dados e realizada esta seleção, obtivemos como resultado um total de 32 artigos. No entanto, houve repetições dos trabalhos quanto aos diferentes agrupamentos dos descritores e, ainda, nas diferentes fontes de busca, resultando num total de 24 artigos.

Na base Google Acadêmico, dos 24 artigos listados como resultado das buscas, 22 foram selecionados; na base de dados Periódicos da Capes, dos cinco artigos listados, dois foram

---

<sup>8</sup> Os descritores “interculturalidade”; “práticas pedagógicas”; e “educação intercultural” não foram considerados no levantamentos de maneira isolada devido à grande quantidade de trabalhos que resultou das buscas, tornando-se inviável considerar todos eles na pesquisa, razão pela qual eles foram agrupados com outros descritores.

selecionados; e na base de dados Scielo, três artigos foram listados, mas nenhum foi selecionado. Esta informação pode ser visualizada no quadro a seguir:

**Quadro 2.** Demonstrativo da quantidade de artigos levantados e selecionados.

<b>FONTE</b>	<b>ARTIGOS LEVANTADOS</b>	<b>ARTIGOS SELECIONADOS</b>
Google Acadêmico	24	22
Periódicos Capes	5	2
Scielo	3	0

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Este processo de seleção dos artigos está mais claramente explicado na sequência, em que descrevemos o percurso metodológico que desenvolvemos em cada fase da pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos estes artigos, que estão enumerados para que na sequência, com a apresentação das informações dos artigos levantadas no percurso metodológico desta pesquisa, seja possível nos referirmos aos trabalhos de maneira objetiva e organizada.

**Quadro 3.** Artigos selecionados por meio da aplicação dos descritores.

<b>Nº</b>	<b>FONTE</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
1	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “Práticas pedagógicas”	Danças africanas e interculturalidade: práticas artísticas e pedagógicas em Portugal	FABIÃO, Teresa	2011
2	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “Práticas pedagógicas”	A interculturalidade e seus desafios nas práticas pedagógicas	RAYMUNDO, Juliana Azevedo; GARCIA, Marina	2019
3	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos	SACAVINO, Susana Beatriz	2020
4	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “Práticas pedagógicas”	Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade	SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; MATOS,	2020

				Maristela Bortolon de	
5	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas	ARAÚJO Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de	2015
6	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	A Interculturalidade na sala de aula de língua Inglesa: Uma análise de textos de um livro didático	COUTO, Leda Regina de Jesus; SILVA, Aline Cristina Cardoso da	2015
7	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula	FERREIRA, Robson Alex; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; SILVA FILHO, José Nunes da	2014
8	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Debatendo temas polêmicos: uma Maneira dinâmica de trabalhara Interculturalidade e desenvolver os Conhecimentos linguísticos em sala de Aula	AQUINO, Marcelli	2012
9	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica	FIORESE, John	2019
10	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Cultura e interculturalidade na sala de aula de le: uma introdução teórica	PEREIRA, Danilo Neves	2015

11	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Interculturalidade e análise do discurso sobre o indígena: a identidade em sala de aula	MATA, Mário Jorge Pereira da	2018
12	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa	COSTA, Laiz Munire Sales	2014
13	Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula	VALADARES, Juarez Melgaço; SILVEIRA Jr Célio da	2020
14	Google Acadêmico	“Educação intercultural”, “Práticas pedagógicas”	Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural	SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso	2011
15	Google Acadêmico	“Interculturalizar”	Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas	SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de	2018
16	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016
17	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Racialização da ciência e do espaço em práticas interculturais	ISHII, Raquel Alves	2020
18	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Estudos decoloniais: práticas interculturais no vale do Ribeira (SP) - proposições para um feminismo agroecológico	BUSKO, Paula Simone	2020
19	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Povo Munduruku, Ti Apiaká/Kayabi: práticas interculturais e Hibridizantes nas relações de comercio	ANDRADE, Michel de; FERREIRA, Waldinéia	2017

			com uma cooperativa Não indígena	Antunes de Alcântara	
20	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	A construção de práticas educativas interculturais nas escolas do campo	MOURA, Silvana Mara Carvalho; MENDES, Irisdalva Barbosa; SPOTTI, Camem Vera Nunes	2021
21	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de	2021
22	Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (GO) e sua relação com a atuação dos professores indígenas no contexto de suas pesquisas e diferentes práticas pedagógicas interculturais	NAZÁRIO, Maria de Lurdes	2017
23	Periódicos Capes	“Interculturalidade” AND “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzedá	2019
24	Periódicos Capes	“Interculturalidade” AND “sala de aula”	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade,	SILVA, Marcelo Medeiros da	2019

			letramento literário e ensino		
--	--	--	----------------------------------	--	--

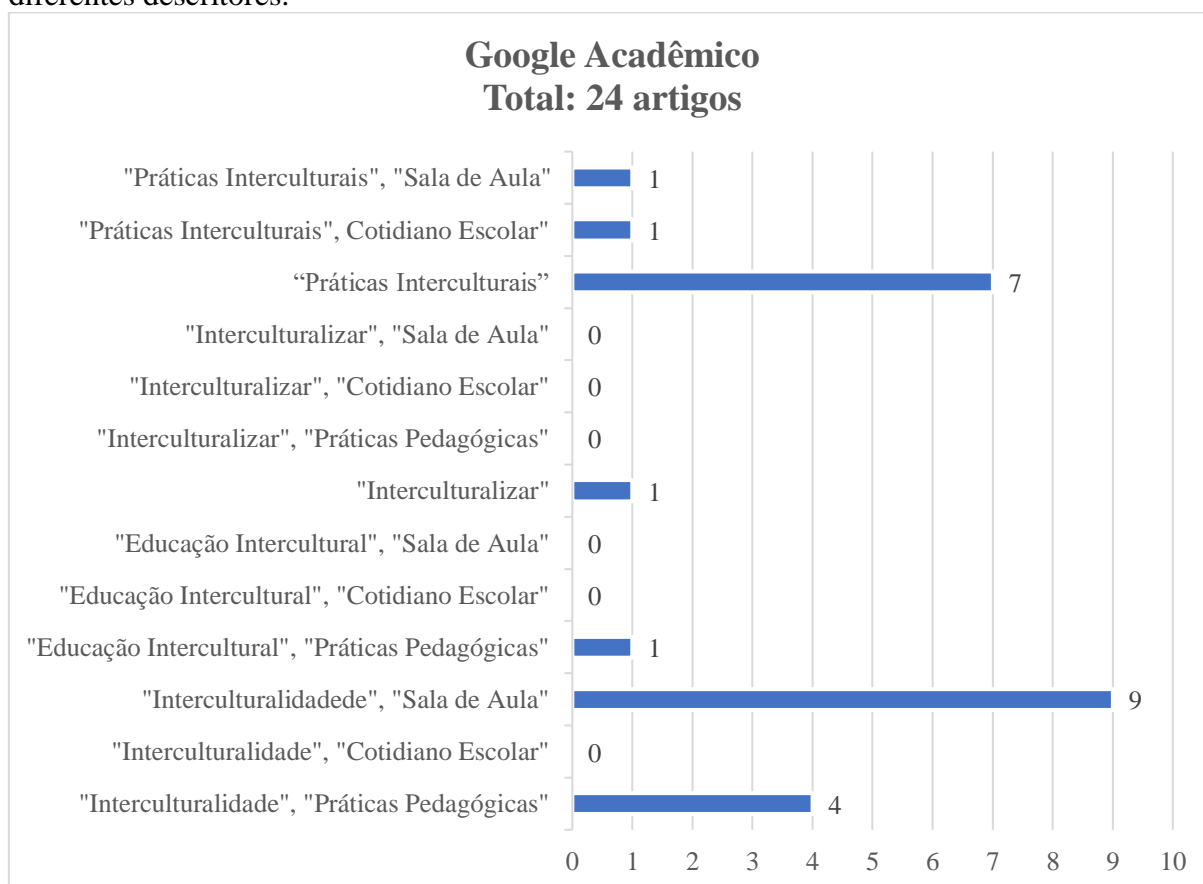
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Nesse levantamento dos artigos, como mencionamos, utilizamos diferentes descritores, os quais foram agrupados de diferentes maneiras com o intuito de focalizarmos e refinarmos os resultados. Além disso, utilizamos filtros de buscas, e realizamos estas buscas em diferentes bases de dados. Assim sendo, apresentamos, a seguir, a continuação do percurso metodológico que realizamos nesse processo de desenvolvimento da sequência de procedimentos a ser cumprida na construção desta pesquisa bibliográfica, segundo o referencial teórico-metodológico que adotamos.

Ainda na fase de investigação de soluções, nas buscas realizadas na fonte de dados Google Acadêmico, acessada em 22/06/2021, utilizamos os seguintes filtros de busca: pesquisa avançada; com ocorrência no título do artigo; sem filtro de data; páginas em português; não incluindo patentes e citações. Ressaltamos que nas buscas desta fonte, por especificarmos o filtro de pesquisa avançada, não foi preciso a utilização do operador “AND” entre os descritores para o refinamento dos resultados, razão pela qual utilizamos apenas o operador “aspas”.

Desse levantamento resultaram 24 artigos, dos quais 22 foram selecionados, já que dois deles se repetiram em decorrência dos diferentes agrupamentos. Ressaltamos que na apresentação dos dados levantados nessa base, num primeiro momento indicamos a quantidade total dos artigos que resultou dos descritores, e, em seguida, quais foram selecionados após considerarmos as repetições. Apresentamos a sistematização da quantidade de artigos levantados no gráfico a seguir:

**Gráfico 1.** Artigos levantados na base de dados Google Acadêmico em correspondência aos diferentes descritores.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Os 24 artigos levantados na base Google Acadêmico estão apresentados no quadro 4:

**Quadro 4.** Artigos levantados na base de dados Google Acadêmico.

DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
"Interculturalidade", "Práticas pedagógicas"	Danças africanas e interculturalidade: práticas artísticas e pedagógicas em Portugal	FABIÃO, Teresa	2011
"Interculturalidade", "Práticas pedagógicas"	A interculturalidade e seus desafios nas práticas pedagógicas	RAYMUNDO, Juliana Azevedo; GARCIA, Marina	2019
"Interculturalidade", "Práticas pedagógicas"	Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos	SACAVINO, Susana Beatriz	2020
"Interculturalidade", "Práticas pedagógicas"	Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de	SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti; Laura BARROS, Juliana	2020



	interdisciplinaridade e interculturalidade	Neris Machado; MATOS, Maristela Bortolon de	
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas	ARAÚJO, Marco André Franco de; FGUEIREDO, Francisco José Quaresma de	2015
“Interculturalidade”, “sala de aula”	A Interculturalidade na sala de aula de língua Inglesa: Uma análise de textos de um livro didático	COUTO, Leda Regina de Jesus; SILVA, Aline Cristina Cardoso da	2015
“Interculturalidade”, “sala de aula”	A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula	FERREIRA, Robson Alex; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; SILVA FILHO, José Nunes da	2014
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Debatendo temas polêmicos: uma Maneira dinâmica de trabalhara Interculturalidade e desenvolver os Conhecimentos linguísticos em sala de Aula	AQUINO, Marceli	2012
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica	FIORESE, John	2019
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Cultura e interculturalidade na sala de aula de le: uma introdução teórica	PEREIRA, Danilo Neves	2015
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Interculturalidade e análise do discurso sobre o indígena: a identidade em sala de aula	MATA, Mário Jorge Pereira da	2018
“Interculturalidade”, “sala de aula”	Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa	COSTA, Laiz Munire Sales	2014

“Interculturalidade”, “sala de aula”	Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula	VALADARES, Juarez Melgaço; SILVEIRA Jr, Célio da	2020
“Educação intercultural”, “Práticas pedagógicas”	Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural	SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso	2011
“Interculturalizar”	Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas	SANT’ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; OLIVEIRA E SILVA, Yara Fonseca de	2018
“Práticas interculturais”	Cotidiano escolar e práticas Interculturais	CANDAU, Vera	2016
“Práticas interculturais”	Racialização da ciência e do espaço em práticas interculturais	ISHII, Raquel Alves	2020
“Práticas interculturais”	Estudos decoloniais: práticas interculturais no vale do Ribeira (SP) - proposições para um feminismo agroecológico	BUSKO, Paula Simone	2020
“Práticas interculturais”	Povo Munduruku, ti Apiaká/Kayabi: práticas interculturais e Híbridas nas relações de comércio com uma cooperativa Não indígena.	ANDRADE, Michel de; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara	2017
“Práticas interculturais”	A construção de práticas educativas interculturais nas escolas do campo	MOURA, Silvana Mara Carvalho; MENDES, Irisdalva Barbosa; SPOTTI, Camem Vera Nunes	2021
“Práticas interculturais”	Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de	2021

“Práticas interculturais”	Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (go) e sua relação com a atuação dos professores indígenas no contexto de suas pesquisas e diferentes práticas pedagógicas interculturais	NAZÁRIO, Maria de Lurdes	2017
“Práticas interculturais”, “Cotidiano escolar”	Cotidiano escolar e práticas Interculturais	CANDAU, Vera	2016
“Práticas interculturais”, “Sala de aula”	Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de	2021

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Desse total de 24 artigos levantados na base Google Acadêmico, considerando a repetição de dois deles em decorrência dos diferentes agrupamentos, 22 foram selecionados. Observa-se que os artigos que se repetiram ao utilizarmos os diferentes agrupamentos de descritores correspondem ao apresentado no quadro a seguir:

**Quadro 5.** Artigos que se repetiram no levantamento da base de dados Google Acadêmico.

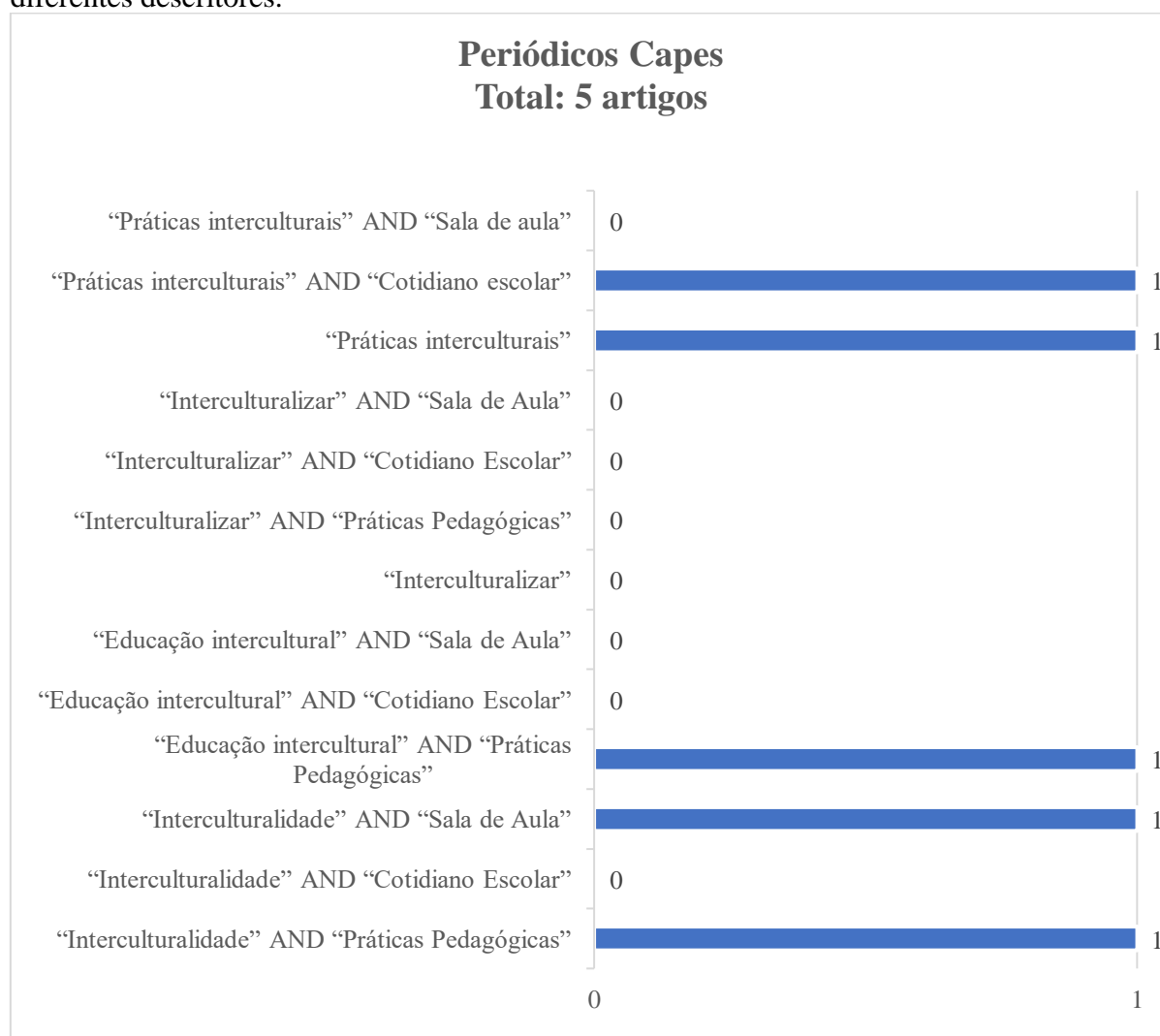
DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
“Práticas interculturais”	Cotidiano escolar e práticas Interculturais	CANDAU, Vera	2016
“Práticas interculturais”, “Cotidiano escolar”	Cotidiano escolar e práticas Interculturais	CANDAU, Vera	2016
“Práticas interculturais”	Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de	2021
“Práticas interculturais”, “Sala de aula”	Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula	SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de	2021

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Com relação à fonte de dados Periódicos Capes, foi acessada em 07/06/2021 e utilizamos como filtros de busca: pesquisa avançada; com ocorrência no título; idioma em português; descritores entre “aspas” e separados pelo operador “AND”. Dessa busca resultaram cinco artigos, entretanto, ao realizarmos os diferentes agrupamentos dos descritores, houve um artigo que se repetiu no que diz respeito aos conjuntos de descritores “Interculturalidade” AND “Práticas Pedagógicas” e “Educação intercultural” AND “Práticas pedagógicas”, que resultaram no mesmo artigo.

Além disso, dois outros artigos já haviam sido selecionados nas buscas da base Google Acadêmico, então não foram selecionados. Assim sendo, na seleção dessa fonte de dados foram contabilizados dois artigos. No próximo gráfico, apresentamos quantos artigos foram levantados em correspondência à busca nos diferentes agrupamentos de descritores.

**Gráfico 2.** Artigos levantados na base de dados Periódicos Capes em correspondência aos diferentes descritores.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

A lista dos cinco trabalhos resultantes da busca na fonte de dados Periódicos Capes está representada da seguinte maneira:

**Quadro 6.** Artigos levantados na base de dados Periódicos Capes.

DESCRITORES	TÍTULOS	AUTORES(AS)	ANO
“Interculturalidade” AND “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda	2019
“Interculturalidade” AND “sala de aula”	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino	SILVA, Marcelo Medeiros da	2019
“Educação intercultural” AND “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda	2019
“Práticas interculturais”	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016
“Práticas interculturais” AND “Cotidiano escolar”	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Como indicado, houve trabalhos que não foram selecionados por haver um mesmo artigo apontado nos dois conjuntos de descritores: “Interculturalidade” AND “Práticas Pedagógicas” e “Educação intercultural” AND “Práticas pedagógicas”. Além disso, dois artigos

já tinham sido selecionados nas buscas no Google Acadêmico, razão pela qual contabilizamos nessa seleção dois artigos da fonte de dados Periódicos Capes, apresentados no próximo quadro.

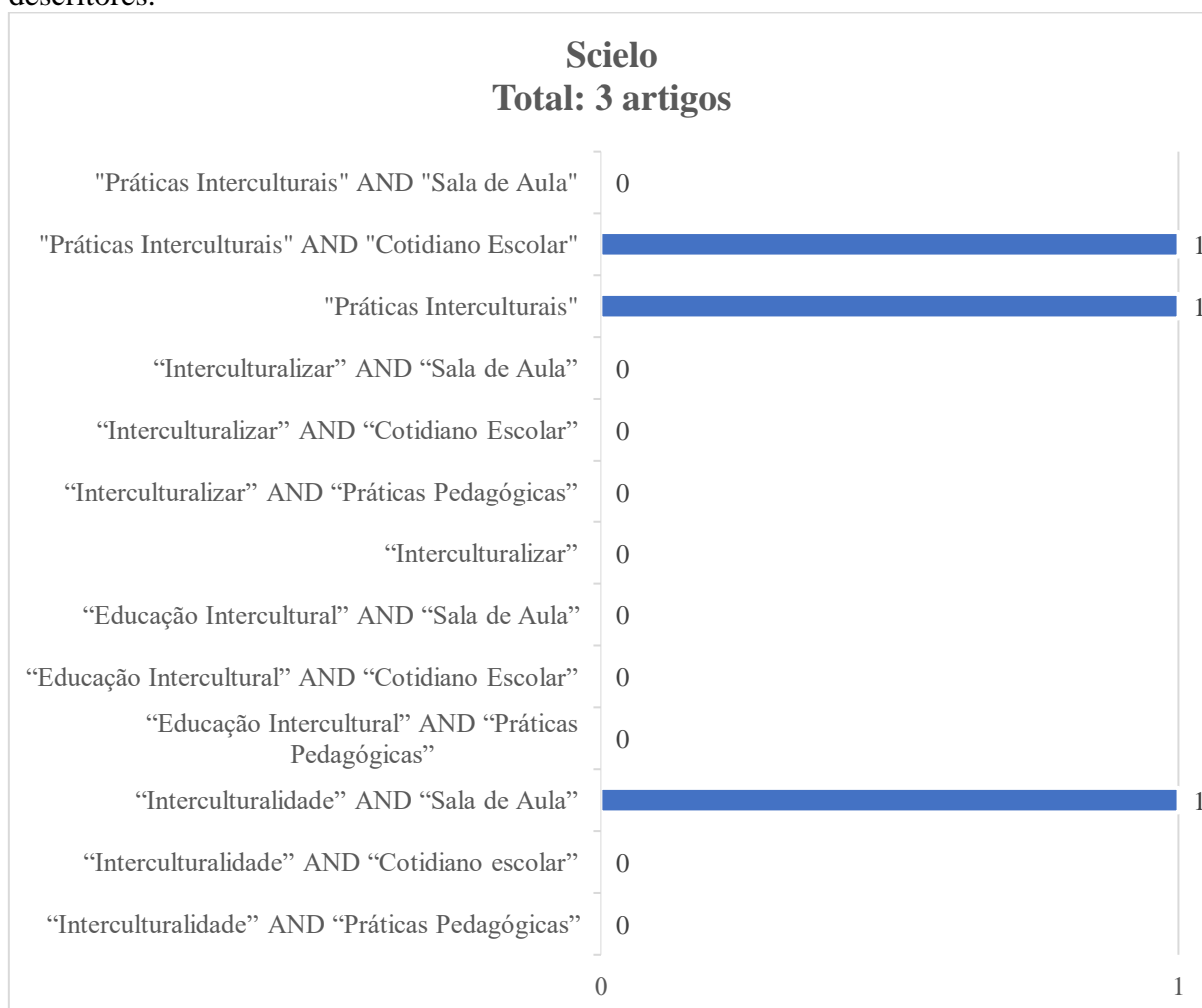
**Quadro 7.** Artigos selecionados na base de dados Periódicos Capes.

DESCRITORES	TÍTULOS	AUTORES(AS)	ANO
“Interculturalidade” AND “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	ZAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda	2019
“Interculturalidade” AND “sala de aula”	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino	SILVA, Marcelo Medeiros da	2019

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Para o levantamento na fonte de dados Scielo, por sua vez, utilizamos como filtros de busca: pesquisa avançada; com ocorrência no título; coleções Brasil; todos os Periódicos; idioma português; artigo; descritores entre “aspas” e separados pelo operador “AND”. Esta fonte de dados foi acessada em 21/06/2021 e obtivemos como resultado três artigos. Estes artigos, no entanto, se repetiram no levantamento da fonte de busca Google Acadêmico e Periódicos Capes. Sendo assim, apresentamos a seguir a sistematização dessas buscas, mas reiteramos que estes trabalhos não foram contabilizados na seleção do material.

**Gráfico 3.** Artigos levantados na base de dados Scielo em correspondência aos diferentes descritores.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Apresentamos, no quadro a seguir, os artigos levantados na fonte de dados Scielo.

**Quadro 8.** Artigos levantados na base de dados Scielo.

DESCRITORES	TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
"Interculturalidade" AND "sala de aula"	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino.	SILVA, Marcelo Medeiros da	2019
"Práticas interculturais"	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016
"Práticas interculturais" AND "Cotidiano escolar"	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016

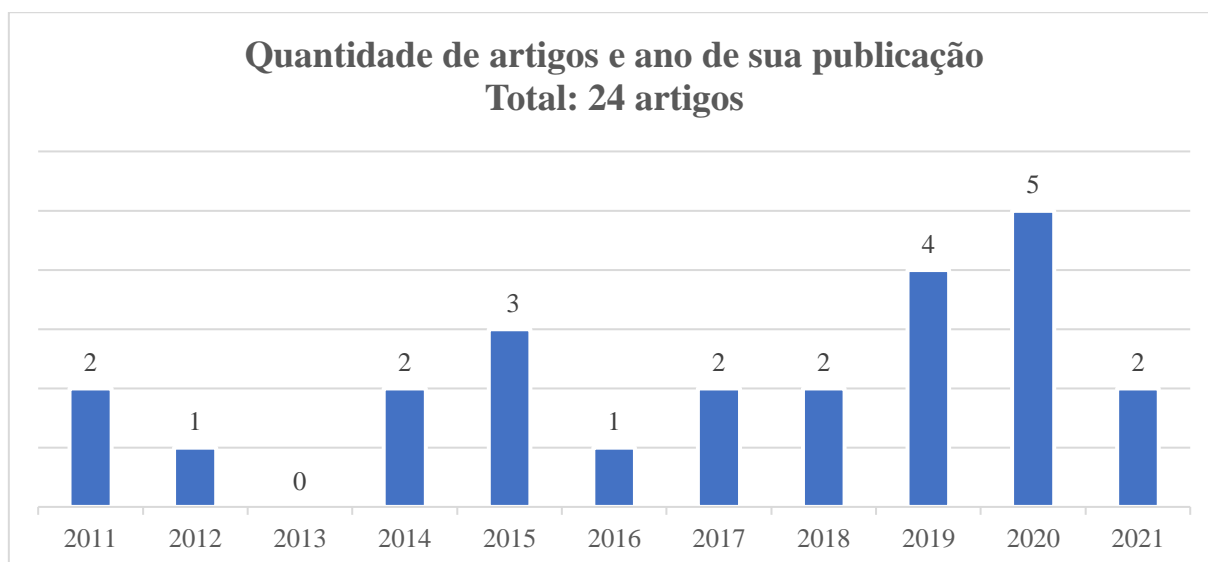
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

Feito isso, seguimos para o levantamento das informações presentes nos artigos selecionados, etapa desenvolvida por meio da construção de fichas de leitura (Apêndice 1), momento em que organizamos e classificamos as informações dos artigos.

Nessa organização, tomamos como base as orientações de Lima e Mito (2007), a respeito do que “Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa” (p. 41). As leituras desenvolvidas em todo o processo de construção da pesquisa bibliográfica compreendem cinco tipos de leituras: a leitura de reconhecimento do material bibliográfico; a leitura exploratória; a leitura seletiva, a leitura reflexiva ou crítica; e a leitura interpretativa.

A partir da realização das três primeiras leituras orientadas por Salvador (1986) e explicitadas por Lima e Mito (2007) – que dizem respeito a: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; e leitura seletiva –, apresentamos, na sequência, os dados quantitativos levantados desse material selecionado. Primeiramente, explicitamos no gráfico a seguir, o total da produção acadêmica, em formato de artigos, em correspondência ao ano de suas publicações:

**Gráfico 4.** Artigos em correspondência ao ano de sua publicação.



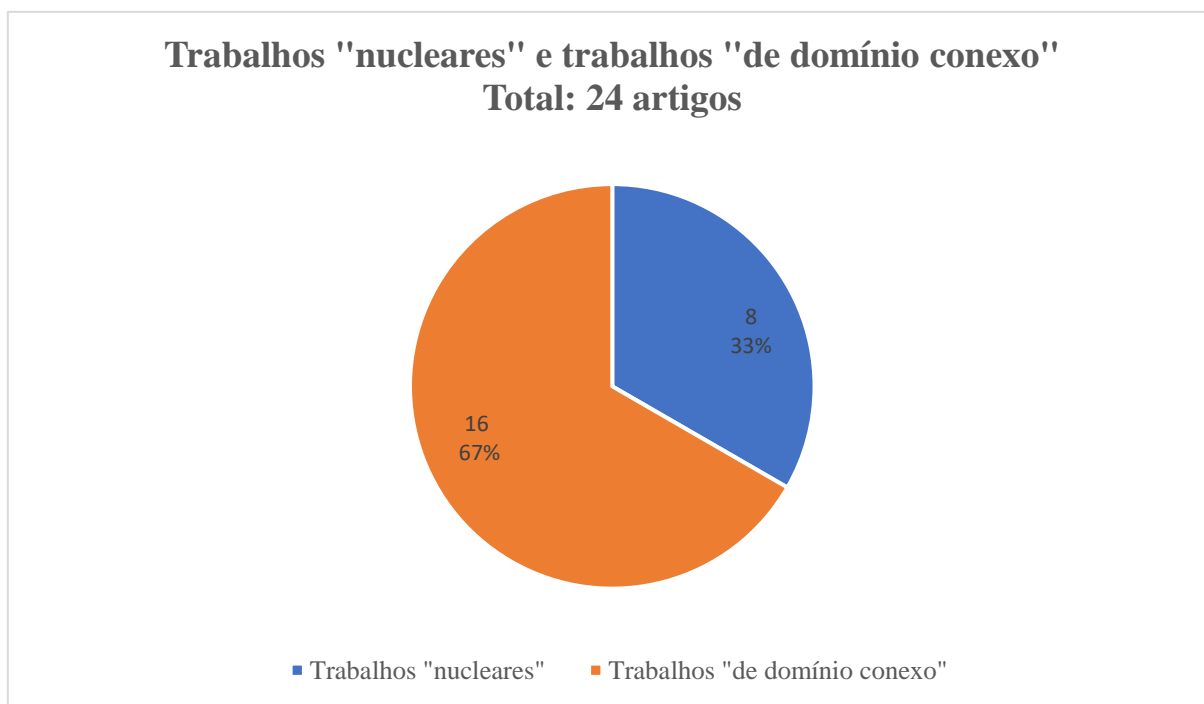
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Na sequência, explicitamos que desse quantitativo de 24 artigos selecionados, – considerando todas as repetições – com a realização da leitura seletiva, verificamos que parte dos artigos versam efetivamente sobre o tema *práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior*, trabalhos que caracterizamos como “nucleares”.



Aos demais artigos, que atendiam aos descritores mas não tratavam especificamente da Educação Básica ou do Ensino Superior, denominamos “de domínio conexo”, trabalhos que, embora atendessem aos descritores: i) não abordavam as práticas pedagógicas interculturais diretamente, ou seja, por meio de pesquisa de campo; ii) não focalizavam tais práticas na Educação Básica ou no Ensino Superior. Posto isso, apresentamos no gráfico a seguir o percentual de artigos que configuram essa caracterização.

**Gráfico 5.** Artigos “nucleares” e artigos “de domínio conexo”.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Os oito artigos que constituem o grupo de trabalhos “nucleares” possuem diferentes abordagens quanto ao nível de ensino em que as práticas docentes se desenvolveram. Cumpre esclarecer que, do total de oito artigos “nucleares”, três focalizam o ensino na Educação Básica (artigos 4; 7 e 23) e cinco no Ensino Superior (artigos 8; 9; 12; 13 e 16). Além disso, quanto a estes cinco artigos com foco no Ensino Superior, dois deles trataram de práticas nos cursos de graduação (artigos 13 e 16) e os outros três se referem a práticas em projetos de idiomas para estrangeiros discentes das instituições de Ensino Superior.

Os artigos “nucleares” que focalizaram as práticas docentes na Educação Básica estão listados no quadro a seguir:

**Quadro 9.** Artigos “nucleares” com foco na Educação Básica.

<b>FONTE</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “Práticas pedagógicas”	Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade	SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; MATOS, Maristela Bortolon de	2020
Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula	FERREIRA, Robson Alex; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto de; SILVA FILHO, José Nunes da	2014
Periódicos Capes	“Interculturalidade” AND “Práticas pedagógicas”	Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda	2019

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

Já os artigos “nucleares” que apresentaram as práticas docentes no Ensino Superior estão explicitados no quadro a seguir:

**Quadro 10.** Artigos “nucleares” que focalizam as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior em disciplinas de cursos de graduação.

<b>FONTE</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Google Acadêmico	“interculturalidade”, “sala de aula”	Interculturalidade e Ensino de Ciências: O	VALADARES, Juarez Melgaço;	2020

		Cotidiano de uma Sala de aula	SILVEIRA Jr, Célio da	
Google Acadêmico	“Práticas interculturais”	Cotidiano escolar e práticas interculturais	CANDAU, Vera	2016

Fonte: elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

Já com relação aos artigos “nucleares” que focalizam as práticas interculturais no Ensino Superior em projetos de idiomas para discentes estrangeiros, apresentamos no quadro 12:

**Quadro 11.** Artigos “nucleares” que focalizam as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior em projetos de idiomas.

<b>FONTE</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Google Acadêmico	“interculturalidade”, “sala de aula”	Debatendo temas polêmicos: uma maneira dinâmica de trabalhar a Interculturalidade e desenvolver os conhecimentos linguísticos em sala de aula	AQUINO, Marcell	2012
Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica	IORESE, John	2019
Google Acadêmico	“Interculturalidade”, “sala de aula”	Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa	COSTA, Laiz Munire Sales	2014

Fonte: elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

A respeito dos artigos “de domínio conexo”, trabalhos que foram selecionados no levantamento dos dados por meio da aplicação dos descritores, mas que não focalizaram o núcleo de investigação do nosso tema de pesquisa, tem-se um grupo com 16 artigos. Estes trabalhos abordaram diferentes temáticas, como demonstramos no quadro 12:

**Quadro 12.** Artigos “de domínio conexo”.

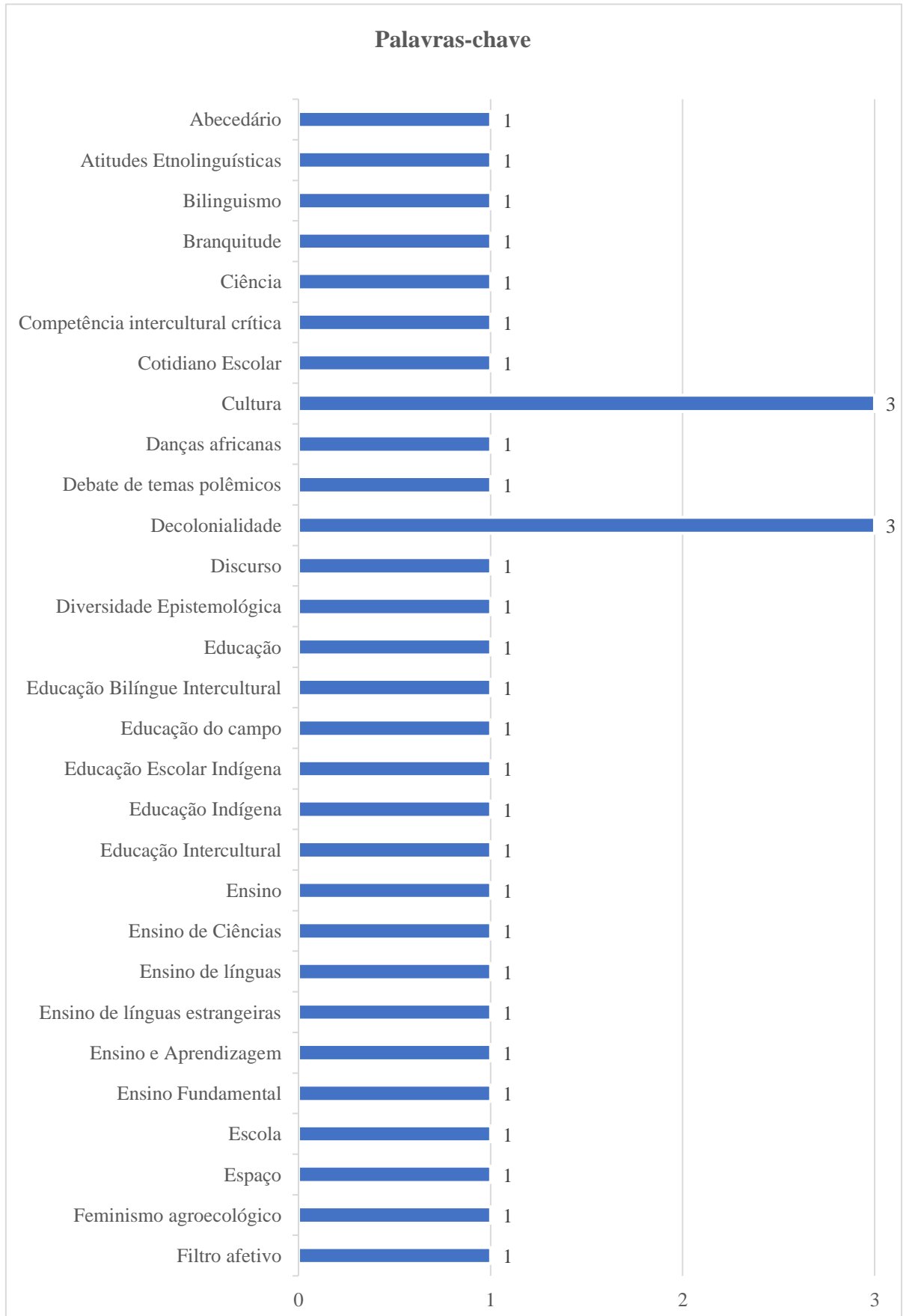
<b>ABORDAGENS</b>	<b>QUANTIDADE DE ARTIGOS</b>
-------------------	------------------------------

Abordagem teórico-conceitual sobre a interculturalidade com foco no ensino de línguas estrangeiras	2
Abordagem teórico-conceitual sobre a interculturalidade com foco na educação indígena	1
Investigação de grupos artísticos com foco na interculturalidade	1
Abordagem teórico-conceitual sobre práticas interculturais	3
Análise de livro didático com foco no ensino de língua inglesa	1
Análise da realidade sociolinguística de indígenas	1
Interculturalização da formação docente	1
Problematização a respeito da racialização da ciência com discussão sobre os conhecimentos científico e não científico	1
Análise dos modos de ser e fazer de mulheres do movimento do feminismo agroecológico	1
Relação comercial entre uma organização coletiva não indígena e comunidade indígena	1
Abordagem teórico-conceitual sobre a interculturalidade na escola do campo	1
Análise teórico-conceitual sobre a valorização da diversidade cultural nas escolas	1
Problematização da identidade indígena do povo Tapuia	1
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>	<b>16</b>

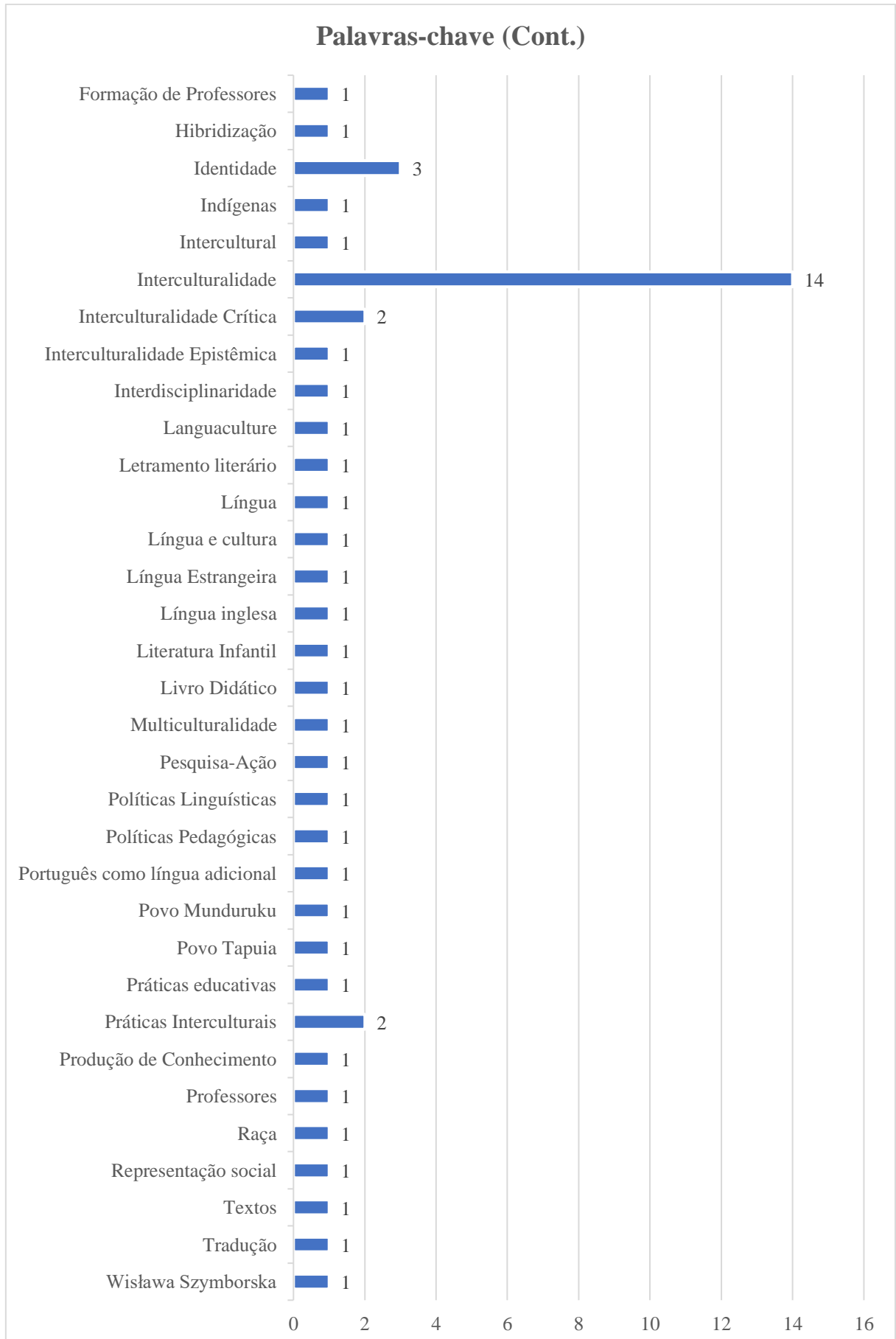
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Como indicamos, foram evidenciadas diferentes tendências de estudos nos artigos pertencentes ao grupo “de domínio conexo”, como pesquisas teórico-conceituais acerca da perspectiva intercultural crítica, tanto no contexto do ensino de línguas estrangeiras, da Educação indígena e de práticas docentes de maneira geral; pesquisa com foco na análise de livro didático sobre ensino de língua inglesa; pesquisa sobre a Interculturalização da formação de docentes; pesquisa que retrataram a importância da valorização das diferenças e da identidade indígena; como também pesquisas que pautaram-se no referencial da interculturalidade para tratar de temáticas em contextos diferentes dos da educação escolar ou formação docente.

Diante dessa diversidade de temáticas dos artigos levantados, consideramos importante verificarmos quais palavras-chave os autores e autoras utilizaram como foco de suas pesquisas. Assinalamos que esta informação corresponde ao conjunto total de artigos, ou seja, os “nucleares” e os “de domínio conexo”. Esta informação está organizada e apresentada no gráfico 6.

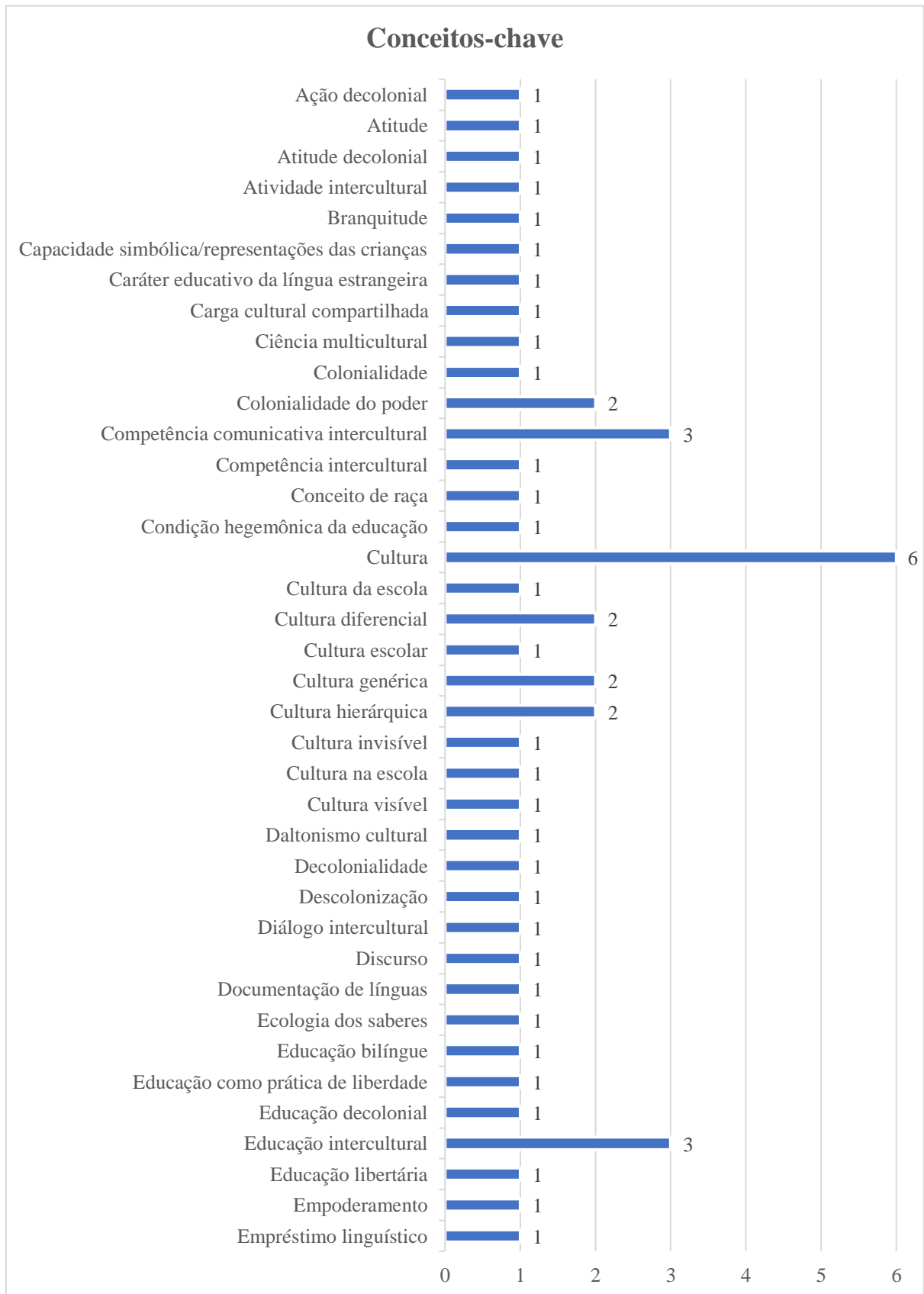
**Gráfico 6.** Palavras-chave dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.



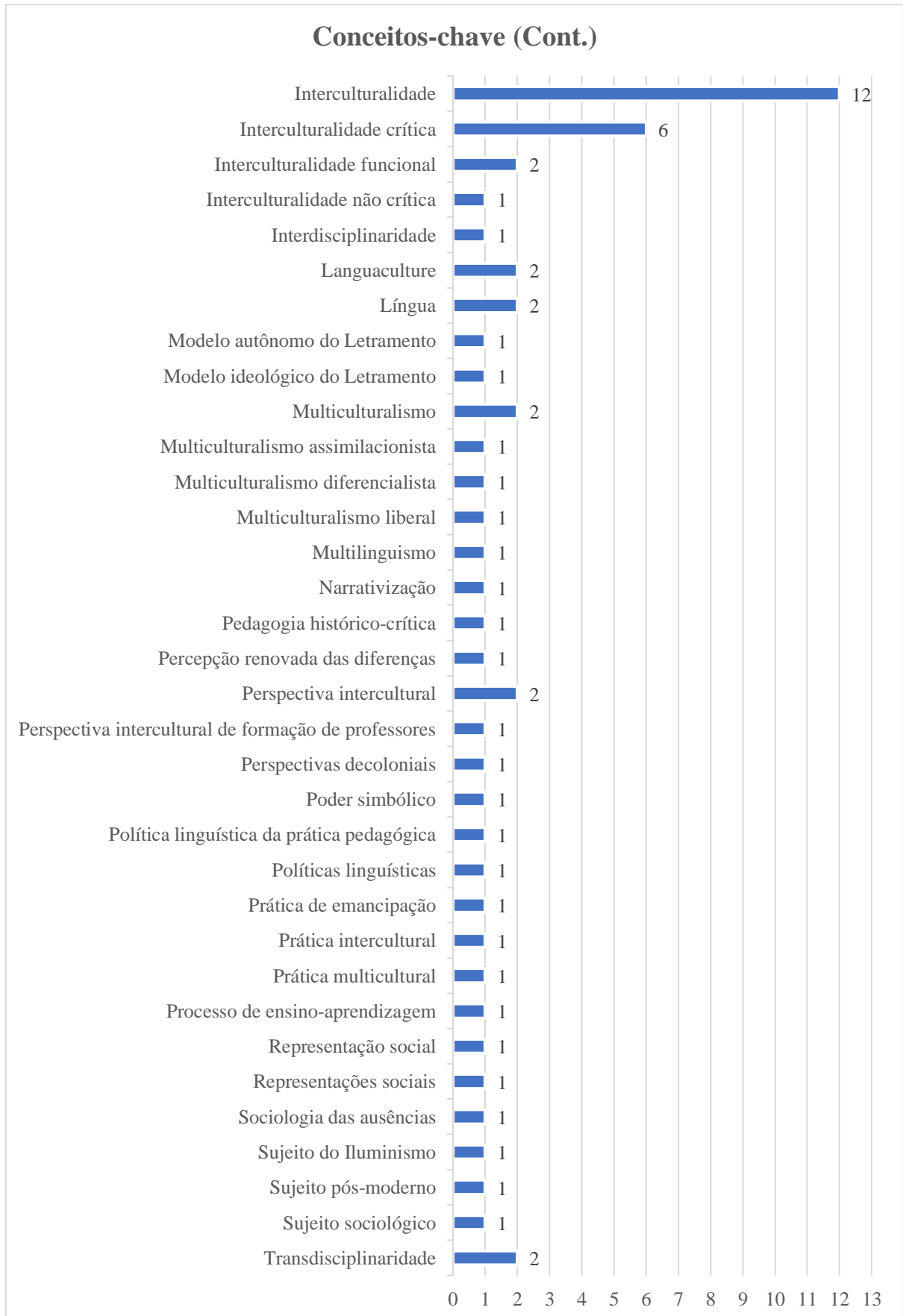
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Na sequência, com a realização da leitura na íntegra dos artigos, identificamos os conceitos-chave que sustentam as discussões dos estudos apresentados nos artigos. Esta identificação dos conceitos-chave foi realizada com base no que os autores e autoras explicitaram sobre as referências teóricas que fundamentaram a realização das pesquisas. Dito isso, o quantitativo que apresentamos no gráfico 7 representa a quantidade de artigos em que cada conceito-chave foi utilizado.

**Gráfico 7.** Conceitos-chave identificados nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

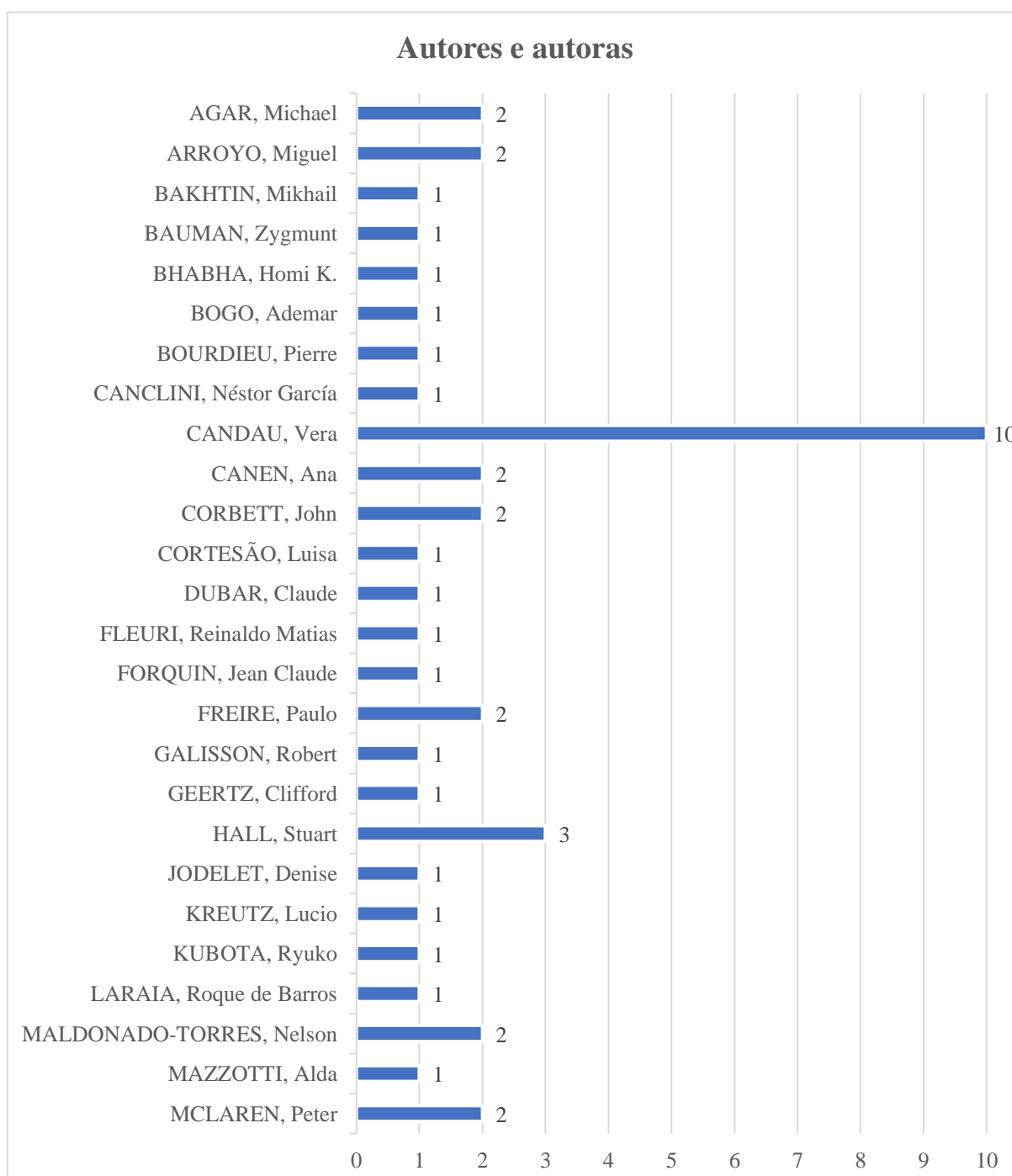




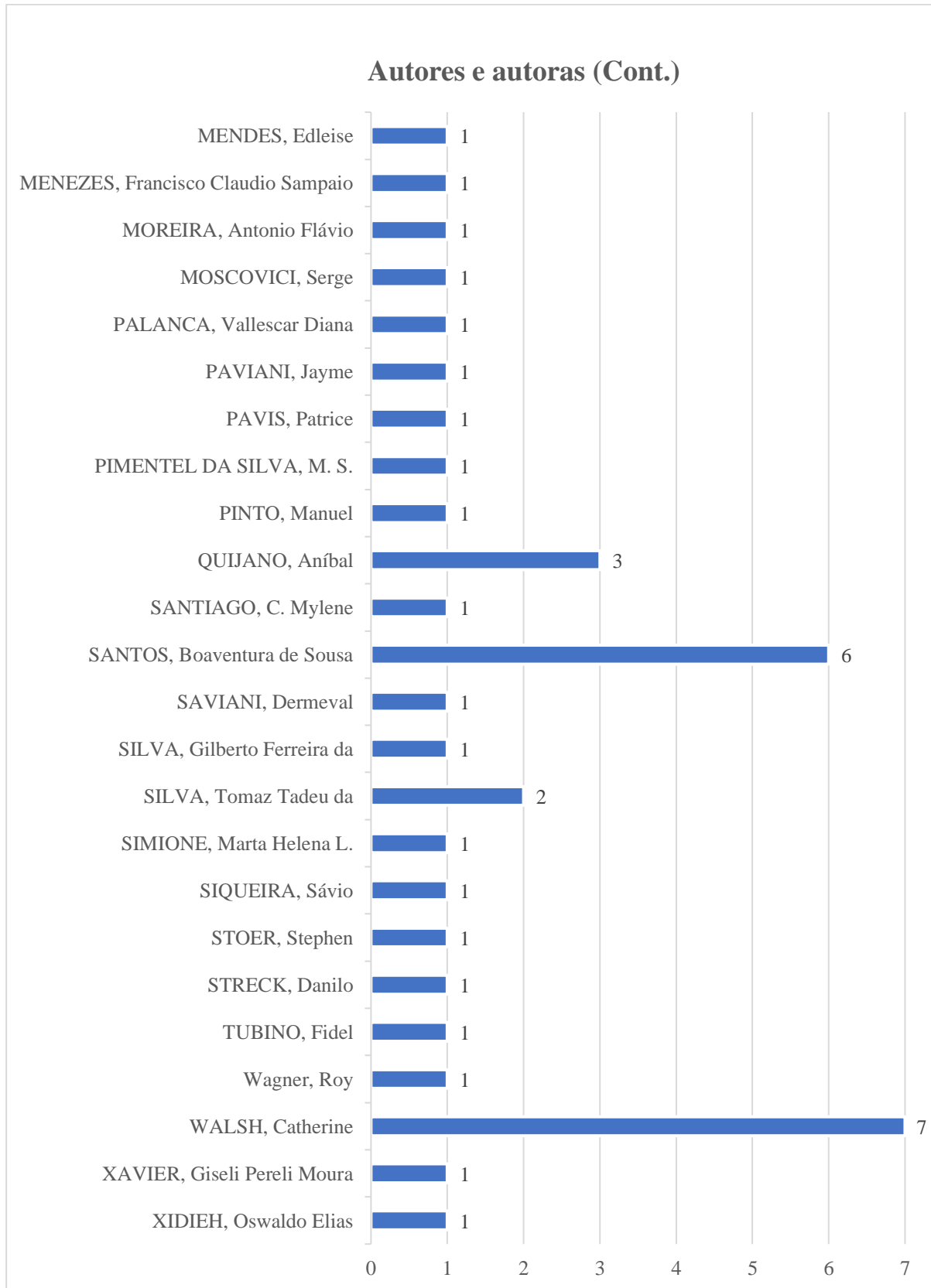
**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

Diante dos conceitos-chave identificados no processo de leituras dos artigos, realizamos o levantamento das principais referências teóricas que serviram de base para a apresentação destes conceitos e, então, a realização destas pesquisas. Dessa forma, listamos, a seguir, os autores e autoras referenciados, assim como um quantitativo sobre a sua ocorrência nos diferentes artigos:

**Gráfico 8.** Autores e autoras explicitados como referências nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base no levantamento dos dados.

Com a identificação dos autores e autoras que serviram de base aos referenciais teóricos que delinearam os estudos dos artigos, constatamos diferenças nas linhas teóricas. Entendemos

esta diferenciação já que o tema da interculturalidade tem sido estudado em diferentes vertentes teóricas. Partindo desse princípio, explicitamos, mesmo que a título de apresentação, esta diferenciação das vertentes que estudam a interculturalidade. Ressaltamos que nesta pesquisa nos preocupamos em aprofundar as discussões da vertente em que nos pautamos, ou seja, a da interculturalidade tal como compreendida pela professora Vera Candau e seus autores de referência.

Ainda que na forma de uma apresentação, pudemos identificar outros campos de estudos e/ou linha teóricas e metodológicas, como a das Representações Sociais, da Sociolinguística, da Linguística e da Análise do Discurso nos trabalhos selecionados. Assim, apresentamos, a seguir, a indicação das linhas teóricas que delinearão as pesquisas relatadas nos 24 artigos selecionados, incluindo, portanto, os artigos “nucleares” e os de “domínio conexo”.

**Quadro 13.** Principais referências e linhas de estudos dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.

<b>Nº DO ARTIGO</b>	<b>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS</b>	<b>LINHA DE ESTUDO</b>	<b>FOCO DO ARTIGO</b>
1	CANDAU, Vera HALL, Stuart MCLAREN, Peter	Interculturalidade	Domínio conexo
2	CANDAU, Vera LARAIA, Roque de Barros SAVIANI, Dermeval	Interculturalidade	Domínio conexo
3	CANDAU, Vera SANTOS, Boaventura de Sousa WALSH, Catherine TUBINO, Fidel STRECK, Danilo	Interculturalidade	Nuclear
4	CANDAU, Vera PAVIANI, Jayme	Interculturalidade	Nuclear
5	AGAR, Michael CORBETT, John HALL, Stuart	Representações sociais	Domínio conexo
6	CANDAU, Vera HALL, Stuart	Interculturalidade	Domínio conexo
7	JODELET, Denise MAZZOTTI, Alda MOSCOVICI, Serge PINTO, Manuel	Representações sociais	Nuclear

8	GALISSON, Robert MENDES, Edleise	Sociolinguística	Nuclear
9	BAKHTIN, Mikhail WALSH, Catherine	Interculturalidade	Nuclear
10	AGAR, Michael BAUMAN, Zygmunt CORBETT, John KUBOTA, Ryuko	Representações sociais	Domínio conexo
11	DUBAR, Claude HALL, Stuart MENDES, Edleise SANTIAGO, C. Mylene	Análise do discurso	Domínio conexo
12	SILVA, Tomaz Tadeu da SIMONE, Marta Helena SIQUEIRA, Sávio	Linguística	Nuclear
13	WAGNER, Roy FLEURI, Reinaldo Matias	Interculturalidade	Domínio conexo
14	PIMENTEL DA SILVA, M. S.	Sociolinguística	Domínio conexo
15	ARROYO, Miguel CANEN, Ana CANDAU, Vera SANTOS, Boaventura de Sousa SILVA, Tomaz Tadeu da WALSH, Catherine	Interculturalidade	Domínio conexo
16	CANDAU, Vera SANTOS, Boaventura de Sousa STOER, Stephan CORTESÃO, Luiza	Interculturalidade	Nuclear
17	CANDAU, Vera	Interculturalidade	Domínio conexo
18	WALSH, Catherine MALDONADO-TORRES, Nelson SANTOS, Boaventura de Sousa	Interculturalidade	Domínio conexo
19	BOGO, Ademar CANCLINI, Néstor Garcia GEERTZ, Clifford	Interculturalidade	Domínio conexo
20	ARROYO, Miguel CANDAU, Vera FLEURI, Reinaldo Matias FREIRE, Paulo WALSH, Catherine KREUTZ, Lucio	Interculturalidade	Domínio conexo

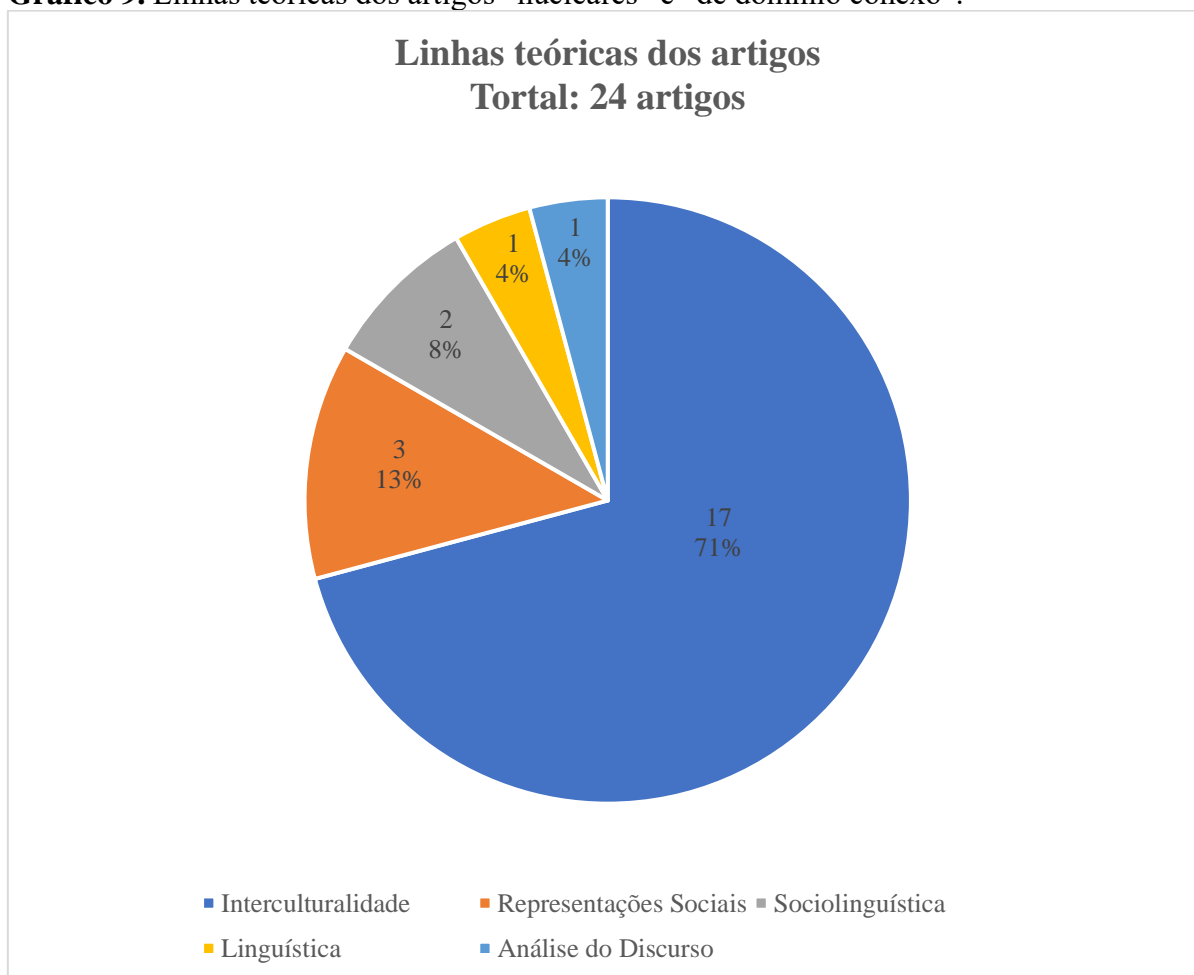
	PALANCA, Vallescar Diana		
21	CANDAU, Vera FORQUIN, Jean Claude MOREIRA, Antonio Flávio da SANTOS, Boaventura de Sousa WALSH, Catherine	Interculturalidade	Domínio conexo
22	BHABHA, Homi K. BOURDIEU, Pierre FREIRE, Paulo HALL, Stuart MALDONADO-TORRES, Nelson PIMENTEL DA SILVA, M. S. SANTOS, Boaventura de Sousa	Interculturalidade	Domínio conexo
23	CANEN, Ana MCLAREN, Peter SANTOS, Boaventura de Sousa	Interculturalidade	Nuclear
24	CANDAU, Candau PAVIS, Patrice XIDIEH, Oswaldo Elias	Interculturalidade	Domínio conexo

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Um ponto importante a ser sublinhado é que o conjunto de artigos “nucleares” foi composto por trabalhos de diferentes vertentes teóricas. Isso porque consideramos importante analisarmos os elementos potencializadores nas práticas pedagógicas desenvolvidas por estas diferentes perspectivas teóricas. Dessa maneira, é possível construir conhecimentos acerca dos aspectos positivos demonstrados nas práticas docentes analisados por diferentes vertentes teóricas.

Com relação à representação percentual da organização das linhas teóricas que delinearão os trabalhos selecionados, ela se expressa da maneira apresentada no gráfico 9.

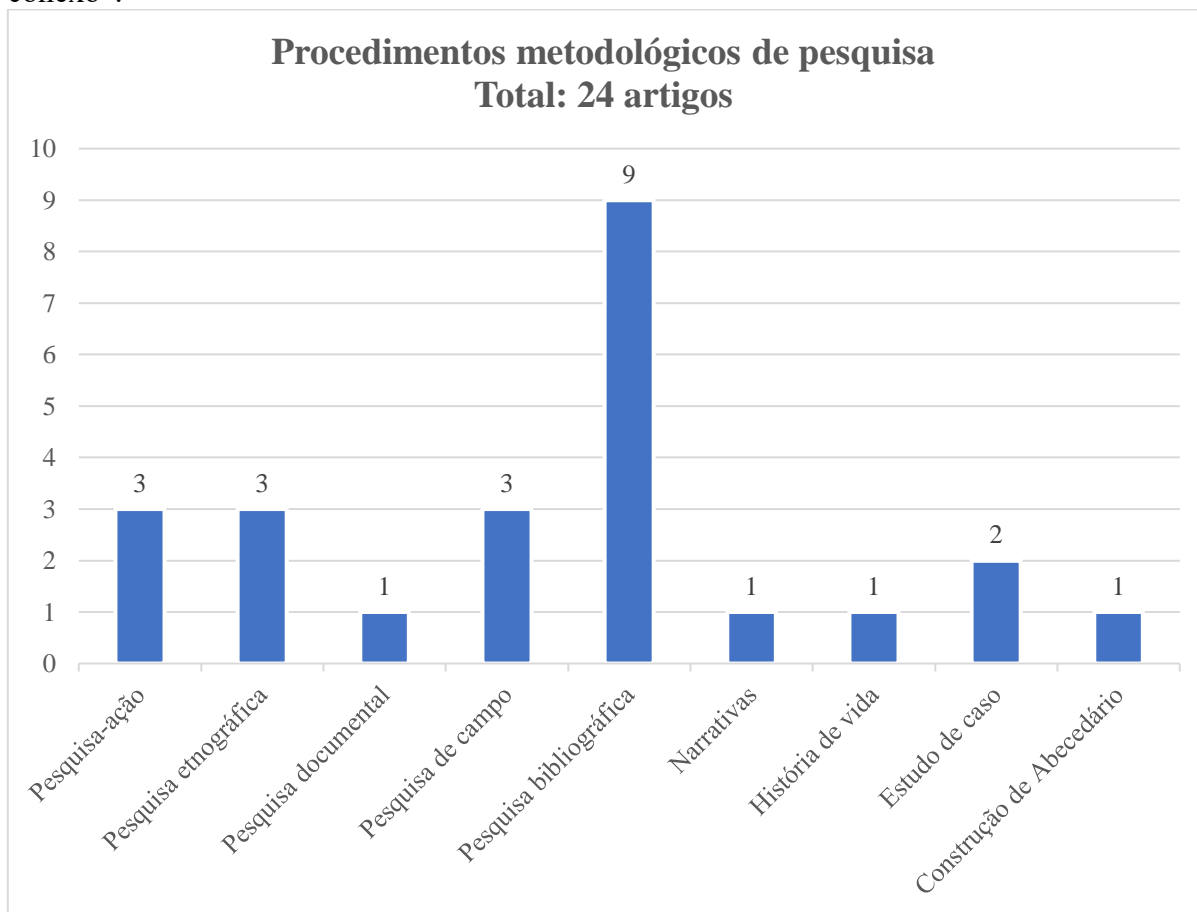
**Gráfico 9.** Linhas teóricas dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

No que se refere às metodologias utilizadas para a realização dos estudos, verificamos que, quanto à abordagem, os 24 artigos selecionados, “nucleares” e “de domínio conexo”, pautaram-se no desenvolvimento de pesquisa qualitativa. Com relação aos procedimentos e técnicas, os caminhos metodológicos se diversificaram. Assim, os procedimentos são mostrados no gráfico 10.

**Gráfico 10.** Procedimentos metodológicos de pesquisa dos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.

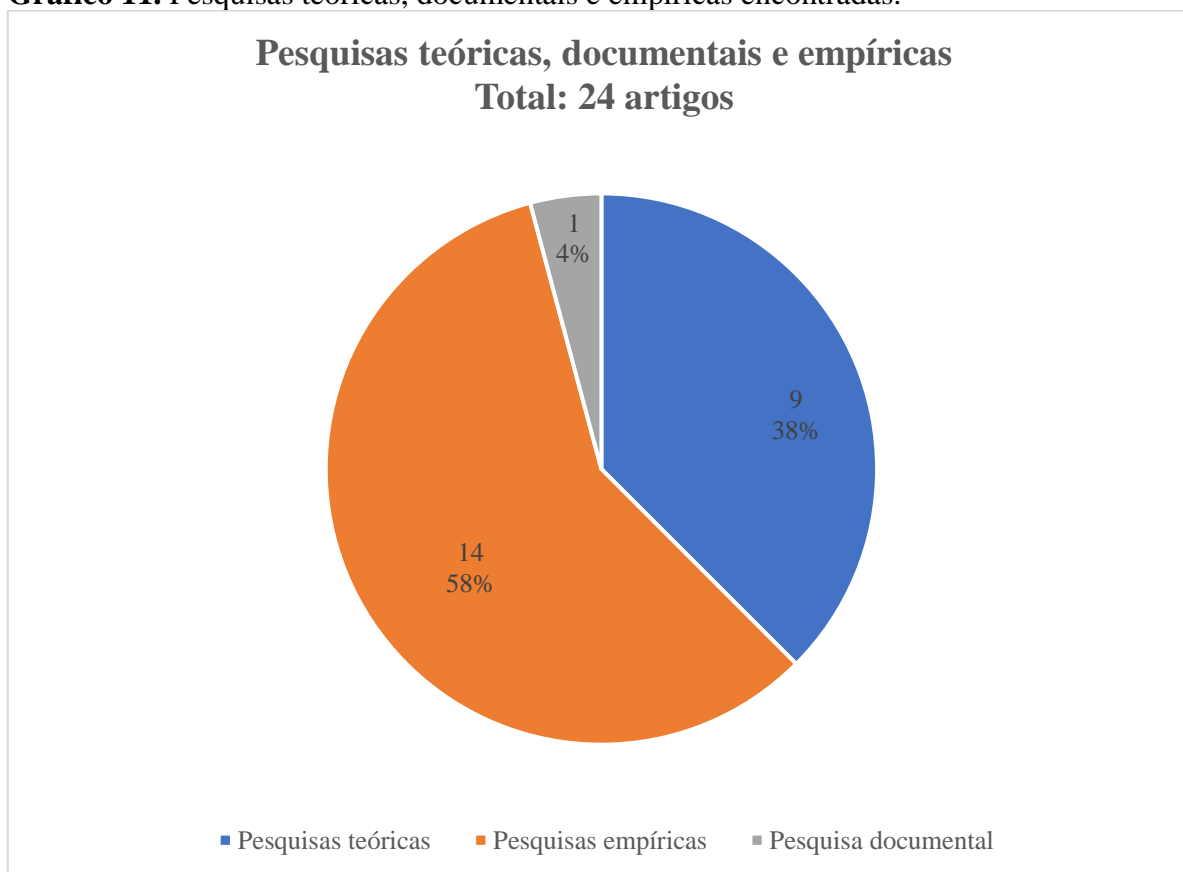


**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

Deste quantitativo, observa-se que os estudos configuraram pesquisas teóricas, documentais, e pesquisas empíricas. Diante disso, apresentamos o próximo gráfico com o percentual quantitativo dessa diferenciação metodológica.

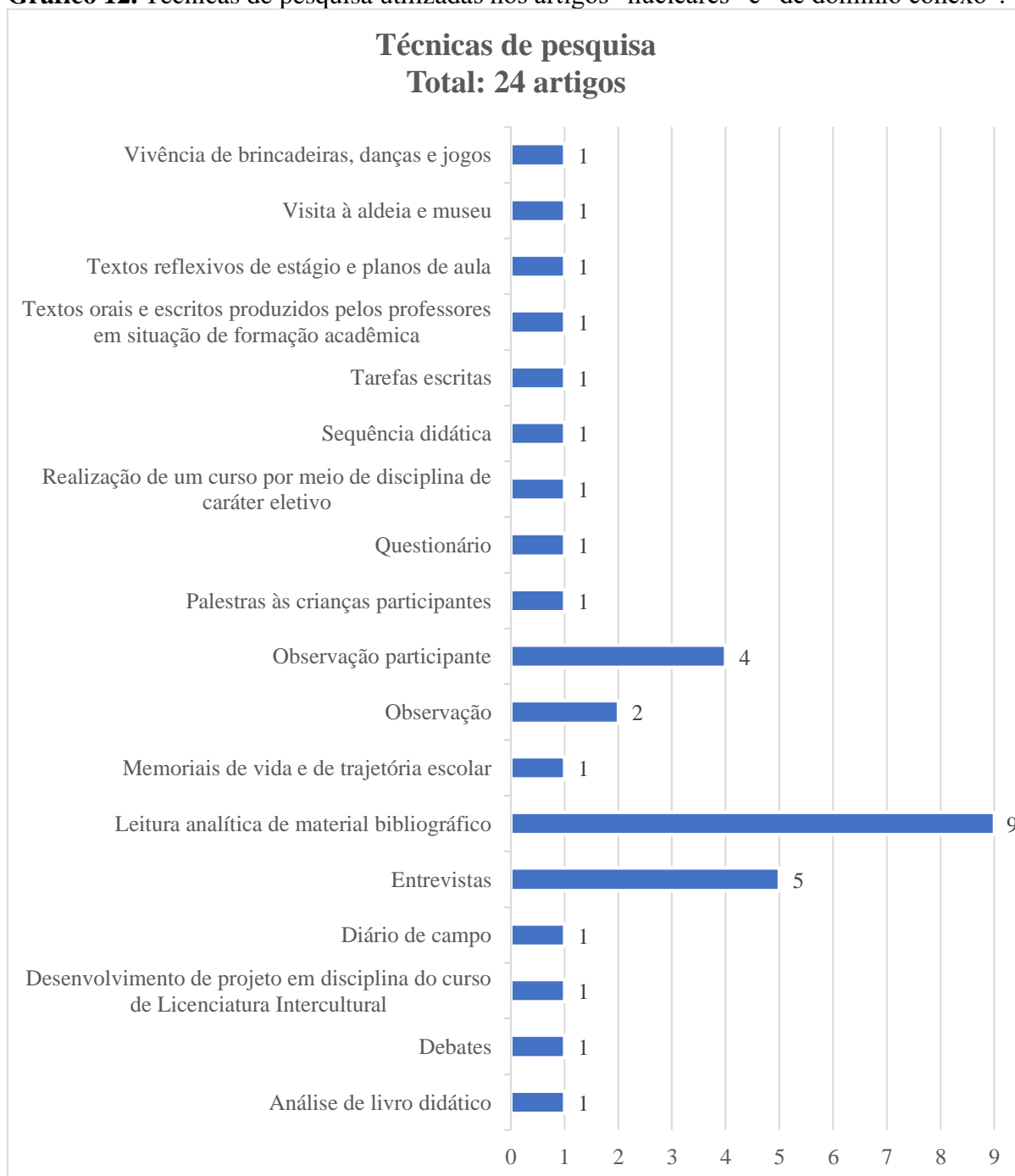


**Gráfico 11.** Pesquisas teóricas, documentais e empíricas encontradas.



**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

No desenvolvimento dos procedimentos metodológicos foram utilizadas diferentes técnicas de pesquisa. Ressaltamos que cada estudo apresentado nos diferentes artigos utilizou-se de uma ou mais técnicas para a sua realização, o que implica uma maior quantidade de técnicas em relação aos procedimentos metodológicos. A seguir, demonstramos as técnicas utilizadas em correspondência à quantidade de vezes em que foram utilizadas nos diferentes artigos.

**Gráfico 12.** Técnicas de pesquisa utilizadas nos artigos “nucleares” e “de domínio conexo”.

**Fonte:** elaborado pela autora da dissertação, com base nos dados levantados.

### 3.3 ANÁLISE EXPLICATIVA DAS SOLUÇÕES

Nesta terceira fase da pesquisa realizamos o processo que as autoras Lima e Mioto (2007) descrevem como a fase de análise da documentação do material levantado. Nesse aspecto, “esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é

construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Assim sendo, indicamos que as análises realizadas nesta etapa da pesquisa serão explicitadas e detalhadas na próxima seção, destinada às análises dos dados.

### 3.4 SÍNTESE INTEGRADORA

A respeito da última fase da pesquisa bibliográfica descrita pelas autoras Lima e Miotto (2007) foi realizada a síntese integradora, que “compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Nesta fase da pesquisa apresentamos as reflexões e proposições que suscitaram das análises dos dados levantados. Além disso, verificamos e descrevemos as potencialidades dos domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais.

Para tanto, ressaltamos que esta síntese integradora foi construída com base nos processos de investigação, análises e reflexões que nortearam o desenvolvimento da dissertação. Estas construções, então, são apresentadas na seção de análise dos dados levantados, como também salientadas na seção destinada às considerações finais, de modo que lançamos hipóteses sobre a importância da perspectiva intercultural para a superação da problemática interculturalidade e ensino. Além disso, na seção em que apresentamos as considerações finais, propormos direcionamentos para a ampliação e aprofundamento das discussões sobre esta temática.

Partindo desse delineamento, desenvolvemos, a seguir, a seção de apresentação e análise dos dados. Sendo assim, salientamos que tal seção está organizada em três subseções: a primeira apresenta os artigos que denominamos “nucleares”; na segunda subseção discorreremos sobre a análise que realizamos dos artigos com base no referencial teórico em que nos pautamos; e por fim, na terceira subseção, apresentamos os artigos que denominamos “de domínio conexo”.

#### **4 INTERCULTURALIDADE E ENSINO: REVELANDO A POTENCIALIDADE DOS DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS, DAS METODOLOGIAS E DA SENSIBILIDADE**

A quarta seção do trabalho é dedicada à apresentação e análise dos dados, e está organizada em três subseções: apresentação dos artigos “nucleares”, análise dos artigos “nucleares”, e apresentação dos artigos de “domínio conexo”.

Com a realização da etapa de investigação das soluções da pesquisa, apresentamos, nesta seção, o desenvolvimento da fase de análise explicativa das soluções, etapa esta que as autoras Lima e Miotto (2007) indicam como momento em que é realizada a análise da documentação e a explicação dos dados levantados na etapa anterior.

Organizamos esta etapa iniciando-a pela apresentação, análise e explicação dos dados levantados dos artigos que denominamos de “nucleares”, e, na sequência, a apresentação dos artigos “de domínio conexo”. Pontuamos que nesse momento de análise e explicação dos dados, em um processo de leituras sucessivas do material analisado, realizamos as leituras reflexiva ou crítica, e leitura interpretativa, sinalizadas por Lima e Miotto (2007).

##### **4.1 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS “NUCLEARES”**

#### **ARTIGO 4**

O artigo *Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade* é resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida por Souza *et al.* (2020) por meio da realização de uma sequência didática com estudantes dos Anos Iniciais do colégio de aplicação da Universidade Federal de Roraima – (CAP/UFRR) situado no Município de Boa Vista/RR. Seu objetivo é apresentar a contribuição de uma prática pedagógica interdisciplinar para a formação cidadã do sujeito em uma perspectiva intercultural, pautando-se no reconhecimento, interação e valorização das diferenças ao utilizar como instrumento a Literatura Infantil Indígena.

Para este intento realizou-se um projeto denominado “ ‘Paradan: cultivando sementes’, que teve como foco aproximar os alunos ao contexto multicultural local, através de ações de interação com as culturas indígenas” (p. 267). O projeto envolveu a participação de todos os estudantes e docentes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, do Colégio de Aplicação da

UFRR, contudo, a pesquisa delimitou suas reflexões às vivências desenvolvidas por duas docentes na turma do 2º ano, formada por 25 alunos.

As ações que possibilitaram a aproximação dos estudantes com o contexto multicultural local efetivaram-se por meio de aulas-passeio pelo Instituto, promovendo um contato com elementos da história das diferentes etnias indígenas de Roraima, como pinturas e objetos, além do contato com a horta e as práticas de cultivo indígena, com a dança Parixara que foi ensinada aos discentes, e com a pintura corporal em oficina oferecida aos estudantes do 2º ano. Na sala de aula, por sua vez, desenvolveu-se a construção de um diálogo com base na Literatura indígena, num processo de conhecimento e reconhecimento das diferenças.

Souza *et al.* (2020) verificaram a relevância da Literatura indígena como instrumento para a realização de ações pautadas em uma abordagem intercultural, com a realização de práticas interdisciplinares por meio de um projeto que “objetivou abordar a cultura indígena para além de uma data no calendário e romper com estereótipos reproduzidos ao longo de anos de imposição de uma cultura nacional colonial” (p. 279).

Assim sendo, afirmou-se que a prática pedagógica interdisciplinar realizada “contribuiu para a formação de um olhar sobre a diversidade, enquanto um bem que nos enriquece, que deve ser valorizado e respeitado. Mais especificamente, para o reconhecimento das etnias indígenas de Roraima, suas histórias e culturas (SOUZA *et al.*, 2020).

Nesse aspecto, a realização de práticas docentes interdisciplinares e na perspectiva intercultural e favoreceu a “abordagem de temas como organização espacial, preservação do meio ambiente, constituição do dia e da noite, através do entrelaçar de conhecimentos científicos e saberes populares das comunidades indígenas” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 280).

O diálogo entre os diferentes conhecimentos por meio da Literatura indígena figurou um importante instrumento no que diz respeito à preservação da memória da cultura indígena, tanto para a aprendizagem de novas gerações de indígenas como também de não indígenas.

Considerou-se, então, que o diálogo entre as diferentes disciplinas; culturas; identidades e olhares favorece “alcançar uma educação intercultural e uma sociedade na qual a diversidade seja abraçada como um bem e não apontada como um mal”. (BARROS, *et al.*, 2020, p. 280). Com isso, a defesa das autoras está no reconhecimento, valorização e respeito às culturas indígenas, na consideração das raízes de um país diverso, de modo que se possa alcançar, aos poucos, uma educação que forme ser humanos, humanizados (p. 280).

Dado o exposto por Souza *et al.* (2020), verificamos contribuições para a reflexão sobre experiências com práticas pedagógicas interculturais. As autoras argumentam que a escola constitui um “ambiente de formação de cidadãos capazes de interagir em qualquer contexto

com autonomia e visando o bem estar social” (p. 269). Assim, Souza *et al.* (2020) fazem referência a Candau (2008, p.51) ao indicarem a perspectiva da interculturalidade para a defesa dos direitos humanos, no sentido de “favorecer as práticas interculturais e o acesso à arte literária, proporcionando aos discentes conhecerem diferentes mundos e culturas por meio da literatura”.

Nesse aspecto, Sousa *et al.* (2020) advogam que a escola pode ser compreendida como espaço de formação para atuação e interação em qualquer espaço social, o que, a nosso ver, representa uma visão que requer a construção de conhecimentos práticos de como, efetivamente, promover essa relação entre educação e ensino.

O artigo apresenta uma discussão sobre os desafios do cotidiano escolar, dentre eles, o modo como as práticas pedagógicas são desenvolvidas, desarticulada das questões culturais. Diante disso, assinalamos que a dificuldade de visualizar as diferenças causa nos educadores, “convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não questioná-la, nem considerá-la como um desafio para a prática educativa” (Candau, 2012, p. 76).

Além disso, o trabalho aponta que romper com esta naturalização das diferenças nos espaços escolares torna-se essencial para a superação de práticas monoculturais e construção de práticas interculturais. Isso foi evidenciado no estudo de Souza *et al.* (2020) ao explicitarem a articulação entre o conhecimento científico e os saberes indígenas, oportunizado pelo diálogo entre as diferenças.

Na nossa compreensão, estas experiências práticas se coadunam com a perspectiva de Candau (2008, p. 78) que sinaliza um trabalho de “busca de modos concretos de se trabalhar a prática pedagógica no sentido de que a sensibilidade pela valorização das relações entre educação e cultura(s) cresça entre nós e contribua para se recriar os processos de escolarização”.

Além disso, notamos a presença de aspectos positivos ao se adotar a Literatura indígena como instrumento para o estabelecimento da relação entre interculturalidade e ensino, proporcionando a valorização e perpetuação da memória e história da cultura indígena.

Com esse direcionamento, percebemos alternativas para o reconhecimento e valorização das diferenças, já que este reconhecimento pressupõe o que Candau (2013, p. 25-26) indica como de especial relevância, “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país”.

Estes indicativos reforçam nossa compreensão de que termos consciência da nossa história e reconhecermos nossas identidades culturais, configura-se como ponto de partida para

o reconhecimento do “outro”. Isso implica que “a diferença é constitutiva da ação educativa” (CANDAUI, 2013, p. 25) e, portanto, como defendemos, precisa ser trabalhada nas práticas pedagógicas e direcionadas pela perspectiva intercultural, assim como está explicitado no estudo de Souza *et al.* (2020).

## **ARTIGO 7**

O artigo intitulado *A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula* analisa as contribuições das disciplinas de Educação Física e Geografia para a temática indígena em sala de aula. Na pesquisa-ação realizada com estudantes dos 6º anos da E. E. Joaquim Abarca, no município de Tupã - SP, Ferreira *et al.* (2014, p. 206) objetivam “mostrar a contribuição da pesquisa-ação e analisar as respostas sobre os conhecimentos que possuíam e passaram a possuir, por meio das representações sociais”, com o intuito de alavancar iniciativas de valorização da etnia indígena.

O trabalho insere-se no campo de estudos das Representações Sociais, pautando-se nas ideias de Moscovici (1984, *apud* FERREIRA *et al.*, p. 210) de que “as representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”. Nesse direcionamento, Ferreira *et al.* (2014) desenvolveram a pesquisa seguindo quatro ciclos: **diagnóstico** (questionário com perguntas abertas); **ação** (visita à aldeia e museu, palestras, confecção de Licocós, visualização de vídeos, vivência de brincadeiras, danças e jogos); **avaliação** (apresentação do depoimento de seus pais sobre a abordagem da temática indígena, para isso, tiveram antes que compartilhar com seus pais as ações que estavam realizando na escola); **reflexão** (análise crítica que o grupo como um todo fez do processo).

Assim, com base nos depoimentos dos pais, Ferreira *et al.* (2014, p. 218) indicaram que “as aulas, especificamente de educação física e geografia, foram trabalhadas visando à modificação de uma realidade instalada, a do índio estereotipado, contribuindo para as transformações a partir da família de toda a sociedade”.

Ferreira *et al.* (2014) perceberam também uma precariedade com relação ao conhecimento que os estudantes possuíam sobre a temática indígena, “reafirmando assim o papel fundamental que a escola, por meio do grupo gestor, e seus professores possuem na construção de um cidadão crítico e autônomo” (p. 218). Além disso, considerou-se que a pesquisa realizada com base nos referenciais das Representações Sociais e desenvolvida por

meio da pesquisa-ação, favoreceu a aprendizagem dos estudantes participantes, conhecimentos que se estenderam para os seus familiares.

À vista disso, Ferreira *et al.* (2014) afirmam que “as percepções que rodeiam a imagem dos indígenas foram congeladas no tempo, [...]. A escola precisa reverter esse quadro de representações essencialistas” (p. 218). Estes são argumentos que autores(as) assinalam como um direcionamento para as escolas quanto a formação de cidadãos humanizados.

No quesito do referencial teórico que o artigo se pautou, assinalamos que, mesmo que a pesquisa tenha sido desenvolvida num campo teórico diferente do que nos assemelhamos, os resultados do estudo elucidaram reflexões que direcionam aprendizagens sobre a temática indígena.

Desse modo, os resultados da pesquisa nos permitiram problematizar a realidade monocultural instalada nas escolas quanto a imagem estereotipada do indígena. Esta realidade é retratada nos estudos que realizamos no campo da interculturalidade como uma urgência em se “reinventar a escola”, tal como proposto por Candau (2008). Isso porque “as questões relativas à prática pedagógica nas salas de aula e às implicações do multiculturalismo para a didática têm sido pouco trabalhadas” (CANDAU; ANHORN, 2002, p. 111).

Nessa direção, fazemos destaque à afirmação de Gimeno Sacristán (1995, p. 84) de que “a escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”. Dito isso, defendemos a realização de ações transformadoras dessa realidade que invisibiliza as diferenças, assim como é sinalizado na pesquisa de Ferreira *et al.* (2014) ao objetivarem a construção de ações de valorização e respeito à cultura indígena por meio de uma reorganização do currículo escolar, especialmente com as iniciativas desenvolvidas nas disciplinas de Educação Física e Geografia.

As mudanças nas representações sociais dos estudantes coincidem com a nossa percepção de que “a escola não opera no vazio; [...]. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola” (GIMENO-SACRISTÁN, 1995, p. 89-90).

Nessa lógica, ressaltamos que “o desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro” (CANDAU, 2013, p. 31-32), e que entendemos como possível de ser superado por meio de práticas interculturais pautadas numa perspectiva centrada no diálogo entre as diferenças.



## **ARTIGO 23**

O artigo *Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena* focaliza as práticas pedagógicas interculturais de discentes-professores do curso de Educação Intercultural<sup>9</sup> em suas ações com atividades de estágio nas escolas indígenas em que atuam.

O estudo apresenta como objetivo “analisar como as vozes e conhecimentos indígenas foram evidenciados por meio das reflexões e práticas pedagógicas de três discentes-professores” (Nazareno *et al.*, 2019, p. 499).

A pesquisa se desenvolveu considerando-se as aulas das quatro últimas etapas do curso, com os Estágios II e III realizados no contexto da Universidade Federal de Goiás e também em terras indígenas. Assim, foi utilizado como instrumento de análise textos reflexivos de estágio e planos de aula elaborados pelos discentes-professores.

Nas aulas de Estágio III, os discentes-professores utilizaram diferentes temas contextuais: Música, Comida Industrializada e Lixo na Aldeia. Cabe esclarecer que para a elaboração dos planos de aula, os discentes-professores realizaram pesquisas, o que Nazareno *et al.* (2019) sinalizaram como aspecto positivo no que se refere a “contribuição para a formação como professores-pesquisadores” (p. 502).

Numa perspectiva decolonial, a pesquisa de Nazareno *et. al* (2019,) apresenta como objetivo “discutir como os conhecimentos indígenas do povo Javaé, submergidos e submetidos aos discursos hegemônicos do colonialismo (ou da modernidade/colonialidade), expressos por meio das práticas pedagógicas contextualizadas” (p. 504). Assim sendo, os autores(as) “apontaram a interculturalidade crítica como uma perspectiva capaz de minimizar as desigualdades sociais e diminuir o abismo entre os conhecimentos ocidental e indígena” (p. 504).

Os resultados da pesquisa apontaram aspectos emancipatórios a partir do trabalho com temas contextualizados, o que possibilitou aos professores-discentes e seus estudantes construir conhecimentos a partir da realidade vivida.

Nazareno *et al.* (2019, p. 504) explicitam que os relatos dos discentes-professores sinalizaram que “os conhecimentos indígenas do povo Javaé foram expressos por meio das

---

<sup>9</sup> O artigo foi selecionado para compor o grupo dos artigos “nucleares” por se tratar de uma análise das práticas de professores-discentes indígenas, em suas atuações na Educação Básica em escola indígena no contexto em que cursavam a licenciatura em Educação Intercultural na Universidade Federal de Goiás.

práticas pedagógicas contextualizadas e interculturais de Ruruca Javaé, característica essa que também se aplica aos demais discentes-professores indígenas”.

Estas conclusões indicam uma possibilidade de trabalho direcionada pela perspectiva intercultural crítica e que proporciona a construção de práticas pedagógicas pautadas na “afirmação das diferenças e, portanto, de decolonialidade do saber” (NAZARENO *et al.*, 2019, p. 504). Na defesa dos autores(as), a interculturalidade crítica favorece o reconhecimento de saberes “outros”, revelando a possibilidade uma educação que contraponha os vínculos homogeneizadores, e, portanto, vislumbrando o que pretendemos com a efetivação de uma relação entre interculturalidade e ensino.

As argumentações de Nazareno *et al.* (2019), na análise que realizamos, indicam aspectos importantes a serem considerados na construção de práticas docentes interculturais por meio do trabalho com temas contextualizados. Uma perspectiva que permite tratar as questões culturais por meio da construção de uma “consciência crítica”, que remete ao lidar “com questões culturais, de raça, classe, gênero, linguagem e todo tipo de diferenças” (LADSON-BILLINGS *apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 286).

Nessa direção, Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 286) argumenta, ainda, que “Intelectual para mim é quem é capaz de engajar-se em um diálogo crítico com o mundo. Isso indica que o desenvolvimento da criticidade nos processos educativos da perspectiva da interculturalidade crítica potencializa as relações interculturais.

Com isso, sinalizamos que esta maneira de lidar com os conteúdos escolares, de maneira contextualizada, aproximando-se da seguinte problematização de Freire (2015): “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 32).

Nossa reflexão acerca desta questão se relaciona ao que Nazareno *et al.* (2019) elucidaram sobre o fato de que práticas pedagógicas interculturais com temas contextualizados indicam um caminho para a construção e efetivação de práticas interculturais nas escolas.

### **ARTIGO 13**

O artigo *Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula* dos autores Valadares e Silveira Jr. (2020) tem por objetivo contribuir para a superação da dicotomia entre o conhecimento científico e a cultura tradicional nas posições curriculares da educação escolar indígena e não indígena. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma disciplina do Curso de Licenciatura para Educadores Indígenas da Universidade Federal de

Minas Gerais, em que o enfoque para as práticas interculturais no Ensino Superior por meio da disciplina desenvolvida, efetivou-se com a realização de técnicas de pesquisa como o plantio de alimentos e observações astronômicas com base em diferentes concepções e desenvolvidas de maneira dialógica na sala de aula.

Os resultados da pesquisa indicaram, com base nos relatos dos estudantes, que o saber científico está voltado para os conhecimentos da ciência ocidental e o saber tradicional para a realidade cotidiana. Além disso, apontou-se que o conhecimento científico se mantém como hegemônico ao passo que os conhecimentos tradicionais e/ou advindos das experiências de vida das pessoas são silenciados.

Entretanto, foi analisado que as diferentes ciências podem interagir e essa articulação promover a construção de uma nova perspectiva de visão de mundo, na qual sejam respeitadas as especificidades das diferentes ciências. Assim sendo, indicou-se uma visão que associa a valorização e relativização dos saberes sem que haja uma hierarquização entre eles.

Ademais, o artigo apresenta como conclusões a percepção de que nas escolas indígenas e não indígenas é possível a criação e sustentação de um diálogo intercultural, dado que foi evidenciado que as diferentes visões sobre os conhecimentos tradicionais e acadêmicos estiveram presentes no curso investigado e esse direcionamento quanto à realização das práticas docentes pautadas nessa articulação apontam que os saberes tradicionais em debate pode ser um caminho para a descolonização dos saberes.

## **ARTIGO 16**

O artigo *Cotidiano escolar e práticas interculturais*, de autoria da professora Vera Candau (2016) apresenta os resultados de uma pesquisa-ação que objetivou analisar as relações entre escola e práticas interculturais. O curso foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014 no contexto dos estudos do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC –, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio (p. 805). Para a inscrição na disciplina, de caráter eletivo, um requisito era que se estivesse em exercício docente na escola básica.

As discussões ao longo da disciplina visavam a construção de instrumentos para a incorporação da perspectiva intercultural no cotidiano escolar. Nessa direção, os resultados apontaram que os docentes da escola Básica são direcionados a manter uma lógica homogeneizadora, na qual disponibilizam de pouco espaço para realizarem atividades que contraponham o atendimento de conteúdos voltados às avaliações locais e nacionais.

Cabe assinalar que esses desafios do contexto escolar foram analisados na disciplina do curso e esse espaço de formação continuada de docentes proporcionou importantes conhecimentos sobre a incorporação da educação intercultural nas escolas. Nesse sentido, Candau (2016) considera que mesmo com o crescimento das problematizações acerca da temática cultural, persistem os desafios ao se assumir a perspectiva da interculturalidade críticas nos contextos escolares.

Isso porque persiste nas políticas públicas vigentes uma visão dicotômica quanto ao indicativo de trabalho que considere as diferenças presente nas políticas e normativas, em relação à lógica homogeneizadora do sistema educacional brasileiro.

## **ARTIGO 8**

O artigo *Debatendo temas polêmicos: Uma maneira dinâmica de trabalhar a Interculturalidade e desenvolver os conhecimentos linguísticos em sala de aula*, de Marcellino Aquino (2012), tem como foco as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior com a especificidade de se tratar de práticas realizadas em sala de aula de português como língua adicional com uma turma de estrangeiros estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para a realização da pesquisa, então, foi analisada uma disciplina em que as práticas pedagógicas foram norteadas por temas intitulados polêmicos, utilizando-se de discussões; debates; realização de tarefas escritas; e avaliação dos textos escritos. Estas práticas docentes são pensadas a fim de se promover o desenvolvimento linguístico da língua portuguesa.

Além disso, nas aulas da disciplina foram trabalhados temas gramaticais, lexicais, culturais e sociais, um trabalho que teve como intuito possibilitar a compreensão das diferentes culturas, brasileira e dos estudantes estrangeiros.

O artigo pretende apresentar uma perspectiva linguístico-cultural para ser desenvolvida em aulas de português como língua adicional, além de estimular reflexões sobre como trabalhar a interculturalidade em sala de aula multicultural.

Nessa análise com foco nas práticas interculturais no Ensino Superior, os resultados indicaram que o interesse dos estudantes ao se matricularem na disciplina adveio da intenção de melhora da escrita e fala do português brasileiro.

Nesse direcionamento, ocorreu que os estudantes optaram por atividades dinâmicas, debates e discussões que se relacionassem a temas culturais. Dessa forma, os debates com temas polêmicos geraram muitas discussões pelo fato dos estudantes estarem engajados em

exporem seus argumentos, temas esses que possibilitaram conversas e discussões em que a língua estudada foi bastante trabalhada.

Aquino (2012) concluiu, então, que a organização das aulas por meio do desenvolvimento de discussões e debates de temas polêmicos se mostrou positiva, tanto para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, no que se refere às competências linguísticas, como também à interação intercultural possibilitada e efetivada nesses espaços. Isso porque notou-se uma maior aproximação entre os estudantes durante a realização das atividades, gerando uma maior participação e compreensão deles sobre as diferentes culturas dos participantes da disciplina.

## **ARTIGO 9**

O artigo *Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica*, de Fiorese (2019), focaliza as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior, especificamente com as atividades de docentes de inglês no contexto do projeto Idiomas para Fins Acadêmico (IFA) da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa versa sobre os impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Realizou-se uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar as metodologias de correção oral utilizadas por professores de inglês no contexto do projeto Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA) da Universidade Federal do Paraná, como também observar as práticas desenvolvidas no curso a fim de indicar possibilidades de melhora.

O autor Fiorese (2019) realizou sua análise utilizando como técnica de pesquisa a observação de seis aulas de inglês, com a participação de seis docentes para esse processo de observação. Assim sendo, o objetivo do artigo é apresentar a análise que identificou que a maneira como a correção oral é trabalhada no processo de aprendizagem da língua estrangeira pode criar barreiras psicológicas, que nos argumentos do autor, podem ser superadas por meio de atitudes que se orientem pela perspectiva da interculturalidade crítica.

Os resultados da pesquisa elucidaram que os docentes utilizavam três maneiras diferentes de realizar as correções orais diante dos erros dos estudantes nas aulas: anotações durante os exercícios para uma sessão de correção com todos(as), correções orais direcionadas aos estudantes no momento em que cometiam o erro e/ou o engano, e ausência completa de correções.

Concluiu-se que a correção oral, trabalhada na perspectiva da interculturalidade crítica, pode representar uma ferramenta que auxilia nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Isso porque, como verificado nas aulas observadas, os docentes são responsáveis pela motivação dos estudantes nesse processo de aprendizagem da língua estrangeira. Fiorese (2019) finaliza afirmando que é possível ampliar estas aprendizagens com atitudes pautadas na interculturalidade crítica.

## **ARTIGO 12**

O artigo *Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa*, de autoria de Costa (2014), tem como foco as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior. A pesquisa apresenta discussões sobre o planejamento de atividades que tenham como objetivo o desenvolvimento da consciência e competência intercultural dos alunos, em especial o trabalho com filmes nas aulas de língua inglesa.

Nesse aspecto, Costa (2014), por meio de uma pesquisa bibliográfica, realiza a leitura analítica de material bibliográfico, explicitando a importância da escolha do material didático para os processos de interação e reflexão crítica dos estudantes.

A respeito dos elementos compreendidos como difusores culturais, Costa (2014) apresenta como exemplos a música, vestuário, filmes, valores e formas de comportamento, logo, faz o destaque para o trabalho com filmes em sala de aula como instrumento que favorece o desenvolvimento da competência intercultural nos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa demonstraram que a utilização de filmes como recurso pedagógico provoca nos estudantes uma reflexão sobre suas atitudes diárias, fazendo com que eles expressem suas opiniões. Além disso, evidenciou-se a importância dos estudos culturais nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que o desenvolvimento intercultural dos estudantes favorece a apreensão de valores, comportamentos e atitudes da cultura por meio da aquisição linguística.

Dessa forma, argumenta-se que a competência intercultural se desenvolva ao mesmo tempo que a competência linguística, pois assim é possível a ampliação da consciência intercultural crítica do estudante.

Com isso, Costa (2014) conclui que práticas docentes com a utilização filmes podem auxiliar no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A autora ainda pontua que os elementos linguísticos

e culturais, abordados de maneira conjunta, possibilitam o enriquecimento das aulas no que diz respeito ao contato dos estudantes com uma cultura outra que não a sua própria.

#### 4.2 ANÁLISE DOS ARTIGOS “NUCLEARES”

Nesta fase da pesquisa realizamos a análise do grupo formado pelos artigos que classificamos como “nucleares”, trabalhos estes que correspondem ao núcleo de discussões do tema desta pesquisa: as práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior.

A seleção destes trabalhos “nucleares” compreende um quantitativo de 8 artigos, do total dos 24 artigos que foram selecionados por meio da aplicação dos descritores. Este dado sinaliza que há uma tímida atenção às análises sobre as práticas pedagógicas interculturais em pesquisas publicadas no formato de artigos nos bancos de dados Google Acadêmico, Periódicos da Capes e Scielo, bases de dados em que realizamos as buscas dos artigos.

Assim sendo, os 8 artigos “nucleares” representam um percentual de 33% dos trabalhos levantados atendendo aos descritores que empregamos na fase de levantamento dos dados. Os outros 67% dos trabalhos referem-se aos 16 artigos que corresponderam a tais descritores, sem, no entanto, terem focalizado diretamente as práticas pedagógicas. Consistiam em análises teórico-conceituais sobre práticas pedagógicas interculturais ou com discussões acerca de práticas desenvolvidas em contextos diferentes daqueles da Educação Básica ou do Ensino Superior. Neste caso estavam os trabalhos que analisavam práticas interculturais desenvolvidas junto a grupos artísticos ou práticas interculturais efetivadas em relações comerciais entre comunidade indígena e organização coletiva não indígena. A este grupo de artigos que não contemplou o núcleo de discussões do tema desta pesquisa denominamos “de domínio conexo”, trabalhos que, embora atendessem aos descritores: i) não abordavam as práticas pedagógicas interculturais diretamente, ou seja, por meio de pesquisa de campo; ii) não focalizavam tais práticas na Educação Básica ou no Ensino Superior.

A respeito dos artigos “nucleares”, como sinalizamos na seção destinada à apresentação dos dados, os trabalhos que compõem este grupo apresentam pesquisas sobre as práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica (3 artigos), e no Ensino Superior (5 artigos). Cumpre assinalar que destes 5 artigos que focalizaram o Ensino Superior, há uma especificidade, 2 deles abordaram práticas docentes em disciplinas do Ensino Superior e 3 deles projetos de idiomas ofertados aos discentes do Ensino Superior.

Ademais, sobre as metodologias utilizadas por eles, verificamos que nos estudos que abordaram a Educação Básica, os artigos 4 e 7 utilizaram a pesquisa-ação e o artigo 23 a pesquisa etnográfica. Com relação às abordagens no Ensino Superior, o artigo 13 desenvolve-se com base na pesquisa de estudo de caso e o artigo 16 na pesquisa-ação. Sobre os trabalhos que analisaram projetos de idiomas desenvolvidos em universidades, o artigo 8 apresenta uma pesquisa com narrativas, o artigo 9 uma pesquisa de campo, com a utilização da técnica de observação e o artigo 12 uma pesquisa bibliográfica.

É interessante observar também as linhas teóricas adotadas nos estudos. Com o foco na Educação Básica, os artigos 4 e 23 pautam-se nos estudos da Interculturalidade. Já o artigo 7 orientou-se pela linha das Representações Sociais. Nos trabalhos em que a abordagem é o Ensino Superior, os artigos (13 e 16) desenvolveram-se com base no referencial da Interculturalidade, o artigo 8 segue a linha da sociolinguística, o artigo 9 o referencial da Interculturalidade e o artigo 12 a linha teórica da Linguística.

Cumpramos esclarecer que, mesmo com abordagens teóricas distintas, realizamos nossa análise baseada no que identificamos como elementos potencializadores nas práticas pedagógicas desenvolvidas por estas diferentes perspectivas teóricas. Constatamos que há importantes contribuições sobre a relação entre interculturalidade e ensino no que foi analisado pelos autores e autoras destes trabalhos, e isso nos possibilita construir conhecimentos sobre experiências positivas com práticas pedagógicas interculturais.

Com isso, vislumbramos a realização de pesquisa educacional com o olhar voltado para os espaços de sala de aula – na Educação Básica e no Ensino Superior – orientando-nos pelos argumentos de McLaren (2000) de que “micro e macroanálises estabelecem um contexto importante para desafiar as reformas educacionais e as pesquisas educacionais relacionadas a elas” (MCLAREN, 2000, p. 199). Para tanto, compreendemos que é fundamental a articulação entre as micro e macro análises, entre a sala de aula e os sistemas culturais e econômicos mais amplos.

Logo, é fundamental que as iniciativas que resistem à lógica homogeneizadora das escolas sejam pesquisadas e colocadas em debate. Dar visibilidade a estas iniciativas que estão presentes nas práticas dos docentes, mas que permanecem marginalizadas, constitui-se como essencial para avançarmos no que McLaren (2000, p. 206) defende sobre a “pesquisa pedagógica como prática social”.

É nesta direção que indicamos a opção pela análise das práticas pedagógicas interculturais, que constitui o foco das nossas análises nesta pesquisa. Assim, buscamos construir conhecimentos sobre diferentes maneiras de lidarmos com as diferenças nos espaços



escolares, por meio do que analisamos das práticas pedagógicas interculturais apresentadas nos artigos levantados. Pretendemos, assim, construir conhecimento com base no que as práticas nos revelam sobre a relação entre interculturalidade e ensino.

Para essa construção, a maneira como organizamos as análises dos dados foi definida com base no que emergiu deles. Isso porque, no processo de leituras dos artigos, nos chamou a atenção o que eles nos revelaram sobre a presença e articulação do que Lima (2009) considera domínios necessários para a formação de docentes interculturais: conteúdos, metodologias e sensibilidade. Decidimos, então, empregar na presente pesquisa estas três categorias para analisar também as práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica e Ensino Superior.

Destacamos que todos os artigos “nucleares” demonstraram a presença destes três domínios, e de maneira articulada. Além disso, os trabalhos apresentam indícios de que o domínio da sensibilidade trabalhado de maneira transversal aos conteúdos e metodologias potencializa a efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Este é um indicativo a que damos destaque nas nossas análises: a transversalidade do domínio da sensibilidade que se revela por meio das metodologias e dos conteúdos. Compreendemos que a sensibilidade não pode ser considerada mais importante do que os conteúdos e as metodologias, porém destacamos o fato de que a presença da sensibilidade – como percebemos nos artigos – possibilita e potencializa a construção de práticas pedagógicas interculturais.

Diante disso, realizamos as análises das práticas apresentadas nos dados construindo um diálogo com os referenciais teóricos da interculturalidade e da educação humanizadora, a fim de indicarmos a potencialidade da sensibilidade para a efetivação de práticas pedagógicas interculturais.

Este é um domínio pouco abordado, ou até mesmo ausente – pelo menos de forma sistemática – nos processos de formação docente, nas práticas pedagógicas da Educação Básica e do Ensino Superior que se mostra essencial para que aconteça o diálogo entre os diferentes, para a valorização das diferenças nos processos educativos escolares. Trata-se de avançarmos da constatação de uma realidade multicultural – composta por diferentes culturas – para a afirmação de relações dialógicas que resultem em relações interculturais.

Estas indicações, advindas dos dados, direcionaram nossa opção por organizarmos as análises dos artigos com base nas categorias teóricas *conteúdos*, *metodologias* e *sensibilidade*.

Dito isso, indicamos que a análise dos artigos levantados para esta pesquisa é orientada pela “concepção de professor(a) como intelectual, como profissional com consciência crítica, capaz de estabelecer um diálogo crítico com o mundo” (LIMA, 2009, p. 65).

Esta é uma concepção que Lima (2009, p. 68-69) desenvolve explicitando sua identificação com a professora Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 286). A respeito desse diálogo entre as ideias das duas autoras, trata-se da defesa de uma “pedagogia culturalmente relevante” que é abordada pela professora Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 281), a que Lima (2009, p. 67) faz referência ao apresentar seus argumentos na defesa de que “a formação de professores intermulticulturais envolve, basicamente, três domínios: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo a última, requisito para as primeiras” (LIMA, 2009, p. 73).

Estes domínios são entendidos por Lima (2009) como indissociáveis. Na compreensão da autora, os conteúdos são entendidos como ferramentas intelectuais; as metodologias implicam, entre outros aspectos, a relação inextricável entre conteúdo e forma; e a sensibilidade é compreendida em um dimensão política, englobando atitudes de pessoas que se empenham em trabalhar com e pelas minorias (LIMA, 2009).

Portanto, para a construção dessa proposta, a dos domínios necessários para a formação de docentes interculturais, Lima (2009) elucida o conceito de pedagogia culturalmente relevante de Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 281). Este conceito, na definição de Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002) compreende um tripé composto por desempenho escolar, competência cultural e consciência sociopolítica.

Nesse diálogo entre as propostas de Lima (2009) e Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002) sinalizamos as seguintes articulações: quanto ao desempenho escolar, há indicações de como se trabalhar com as metodologias; na competência cultural há referências sobre a abordagem dos conteúdos; e na consciência sociopolítica a presença de elementos referentes à sensibilidade. Neste sentido, é interessante observar como as ideias das autoras se articulam, complementam-se e dialogam.

O desempenho escolar, na compreensão da professora Gloria Ladson-Billings, é o vértice que “insiste que as crianças precisam aprender na escola” (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 281). Uma abordagem que, para a autora, possibilita que as crianças desenvolvam uma análise crítica sobre o que estão aprendendo e construam autonomia quanto ao que consideram importante aprender. A escola, então, configura-se como um espaço em que o “ensinar” é fundamental, pois as crianças têm o direito de aprender na escola e é essencial que esse direito seja garantido.

Logo, o desempenho escolar se torna fundamental para que as crianças aprendam os conteúdos escolares; que, para além disso, aprendam quem elas são nessa relação com os conteúdos que aprendem na escola. Para isso, os conteúdos precisam ser contextualizados, ou

seja, eles têm que fazer sentido na vida dessas crianças, o que ocorre por meio de metodologias que proporcionam essa análise crítica dos conteúdos.

Estão vinculados a estas considerações a respeito do desempenho escolar os apontamentos de Lima (2009) de que as metodologias implicam, entre outros aspectos, a relação inextricável entre conteúdo e forma. Para essa argumentação, Lima (2009) retoma o que Ladson-Billings (1994, *apud* Lima, 2009, p. 69) apresenta a respeito de características que docentes apresentaram em estudo “elaborado a partir de uma grande pesquisa com professores que desenvolviam práticas culturalmente relevantes e eram bem sucedidos no ensino para estudantes africano-americanos”.

As características percebidas por Ladson-Billings (1994, *apud* LIMA, 2009) nas práticas desses docentes articulam-se ao entendimento de Lima (2009) sobre o trabalhos com as metodologias. Os docentes, quanto à estruturação das interações sociais em sala de aula:

Promovem ensino cooperativo (‘Estamos todos nessa juntos!’); desenvolvem interações sociais fluidas (fluids) e “humanamente justas”; cultivam relacionamentos para além das fronteiras da sala de aula; são cuidadosos em demonstrar uma ligação (connectedness) com cada um de seus alunos; encorajam uma comunidade de aprendizes; encorajam os estudantes a aprender colaborativamente e esperam que eles ensinem uns aos outros e que se responsabilizem uns pelos outros (LADSON-BILLINGS, 1994, *apud* LIMA, 2009, p. 70).

Sobre um segundo vértice, Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2002) o define como competência cultural. Trata-se de um conceito que se refere à “capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 282). Nesse processo de compreensão dos aspectos importantes na aprendizagem das crianças, a autora indica, com base em suas experiências, que “o que as crianças afro-americanas não sabem – e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação” (*apud* GANDIN *et al.*, 2002, p.282).

A competência cultural auxilia os estudantes a compreenderem a importância de adquirirem o conhecimento escolar, como também a relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana. Trata-se da construção de uma cultura que articula conhecimento escolar e de mundo.

Estes apontamentos dialogam com o que Lima (2009) propõe sobre o domínio dos conteúdos, compreendidos como ferramentas intelectuais. A autora situa sua proposta em

articulação ao que Ladson-Billings (1994, *apud* LIMA, 2009) verificou nas práticas dos docentes no que diz respeito às concepções de conhecimento, em que os docentes:

Veem o conhecimento como algo continuamente recriado e compartilhado e não como algo estático e imutável; veem o conhecimento criticamente; são apaixonados pelo conhecimento; ajudam os alunos a desenvolverem habilidades necessárias; veem a excelência como um padrão complexo que leva em conta a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes (LADSON-BILLINGS, 1994, *apud* LIMA, 2009, p. 70).

Essas duas abordagens, nos apontamentos de Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al.*, 2012), direcionam ao terceiro vértice, o da consciência sociopolítica. Nessa abordagem, como sinaliza a autora, há a influência de Paulo Freire.

Para se compreender do que esse conceito trata, no que se refere aos estudantes no ambiente escolar, explicitamos que “a consciência sociopolítica serve para fazer com que eles entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior” (LADSON-BILLINGS *apud* GANDIN *et al.*, 2002, p. 283).

Portanto, a aprendizagem não se resume a uma realização individual, mas sim social. Isso indica um processo de análise crítica da realidade, de conscientização. Os conteúdos trabalhados de maneira crítica possibilitam que os estudantes se engajem num movimento de conscientizarem-se da realidade em que estão inseridos.

Os questionamentos, indagações e problematizações realizadas pelos docentes que trabalham na perspectiva da pedagogia culturalmente relevante fortalecem o desenvolvimento da conscientização nos processos de aprendizagem dos estudantes possibilitando uma visão crítica do mundo. Nessa direção, a análise crítica da realidade, a nosso ver, se apresenta como um caminho para se alcançar a educação escolar intercultural – uma educação pautada em práticas culturalmente relevantes que reconheçam as diferenças.

Em diálogo com estas considerações está a defesa de Lima (2009) sobre o domínio da sensibilidade. O docente que apresenta este domínio em suas práticas é aquele que “efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos eles podem e precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os seus saberes de casa” (LIMA, 2009, p. 75). Isso indica uma maneira de superação de práticas monoculturais, que tratam as diferenças como desigualdades, como defendido por Lima (2009, p. 75) “é no domínio da sensibilidade – ou da ausência dela – que se localiza o trato com as questões relativas às mais variadas formas de preconceito e discriminação”.

A concepção de Lima (2009) sobre o domínio da sensibilidade, articula-se ao que Ladson-Billings (1994, *apud* LIMA, 2009) observou das práticas dos docentes em relação às concepções sobre eles mesmos e sobre os outros, eles:

Têm alta autoestima e alta consideração pelos outros; veem-se como parte da comunidade, vêem o ato de ensinar como retribuir à comunidade e encorajam seus alunos a fazerem o mesmo; vêem o ensino como uma arte e a si próprios como artistas; acreditam que todos os estudantes podem aprender; ajudam os estudantes a fazer conexões entre suas identidades comunitária, nacional e global; veem o ensino como “extrair conhecimento” dos estudantes (LADSON-BILLINGS, 1994, *apud* LIMA, 2009, p. 69).

Essas são considerações que convergem com nossa compreensão do multiculturalismo na acepção intercultural; interculturalidade entendida como um modo de viver. Trata-se, então, de argumentos que potencializam a nossa defesa pela perspectiva intercultural quanto ao que almejamos alcançar com a construção de relações dialógicas e democráticas em seu objetivo social maior.

Assim sendo, a formação desse docente intercultural, de acordo com Lima (2009) implica o estabelecimento de relações do conhecimento com o social, a importância das metodologias de ensino e da sensibilidade. Ao assumirmos essa perspectiva de formação docente, compreendemos o multiculturalismo na acepção intercultural, ou seja, vislumbramos “o reconhecimento do outro; o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais; a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas, fazendo parte do patrimônio comum” (LIMA, 2009, p. 68).

Com base nestas referências, passamos a analisar os artigos classificados na presente pesquisa como “nucleares” à luz das categorias teóricas conteúdos, metodologias e sensibilidade.

O artigo de Souza *et al.* (2020) *Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade* que tem como objetivo principal apresentar a “relevância de uma prática pedagógica interdisciplinar, abordou a Literatura Infantil Indígena como um instrumento para a formação do sujeito em uma perspectiva intercultural, ou seja, de reconhecimento, interação e valorização das diferenças” (p. 267). Nele identificamos a presença dos três domínios que Lima (2009) defende como necessários para a formação de docentes interculturais: conteúdos, metodologias e sensibilidade.

O foco da pesquisa apresentada no artigo de Souza *et. al* (2020) está na análise de práticas pedagógicas interdisciplinares realizadas em uma turma de Ensino Fundamental –

Anos Iniciais, focalizando, então, análise de práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica. Assim sendo, para o desenvolvimento da pesquisa, as autoras utilizaram como técnica a proposição de uma sequência didática, “a partir de um projeto desenvolvido denominado ‘Paradan: cultivando sementes’, que teve como foco aproximar os alunos ao contexto multicultural local, através de ações de interação com as culturas indígenas” (p. 267).

A metodologia utilizada no projeto “Paradan: cultivando sementes” expressa, na maneira como compreendemos, a relação inextricável entre conteúdo e forma apresentada no trabalho com práticas culturalmente relevantes. O fato desse projeto focalizar uma aproximação dos estudantes com o contexto multicultural local dá indício de adoção de uma pedagogia culturalmente relevante, defendida por Lima (2009) com base em Ladson-Billings, por implicar aprendizagem com sentido por meio de ações de interação com as culturas indígenas.

Nessa mesma direção, Freire (2015) apresenta importantes contribuições quanto ao que aqui compreendemos acerca do domínio da metodologia. O domínio da metodologia como uma relação inextricável entre conteúdo e forma está presente nos seguintes questionamentos de Freire (2015, p. 32):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? ‘Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos’.

Estes questionamentos fazem parte do conjunto de saberes que Freire (2015) define como necessários para a prática educativa. O saber referente ao fato de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, por exemplo, faz parte de compreensões sobre a relação docência e discência. Nessa relação, não há espaço para práticas docentes reacionárias. Contrariamente a isso, Freire (2015) defende a formação docente numa perspectiva progressista, entendendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

Um exemplo dessa perspectiva progressista para a formação docente pode ser verificada na metodologia empregada no projeto “Paradan: cultivando sementes”, como apresentado por Souza *et al.* (2020, p. 272):

Estudantes do Insikiran promoveram uma aula passeio pelo Instituto, na qual os discentes entraram em contato com objetos, pinturas e outros elementos que contam um pouco da história das diferentes etnias indígenas de Roraima. Também conheceram a horta e as práticas de cultivo indígena. Além disso, foi ensinada aos discentes a dança Parixara e um grupo de estudantes ofereceu oficina de pintura corporal aos discentes do 2º ano.

Esta forma como os estudantes se relacionaram com a cultura indígena demonstrou, a nosso ver, o que explicitamos sobre a relação inextricável entre metodologia e conteúdo. Identificamos essa relação na seguinte explicitação de Souza *et al.* (2020, p. 272):

Já em sala de aula desenvolveram-se atividades que abordaram a cultura indígena sob diferentes perspectivas, de acordo com cada disciplina, em diálogo, tendo a literatura indígena como base para o conhecimento e reconhecimento da riqueza cultural indígena e sua contribuição a nível estadual e nacional.

Evidencia-se neste trabalho de Souza *et al.* (2020) a riqueza de que metodologias pautadas na contextualização dos conteúdos são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes. A vivência com a cultura indígena possibilitou o diálogo com o diferente, como apresentado por Souza *et al.* (2020, p. 272), “uma contribuição a nível estadual e nacional”. Isso expressa uma aprendizagem para além do individual, envolvendo o social. Trata-se de um processo amplo em que a consciência crítica se faz presente. A criticidade, nos argumentos de Freire (2018), é visto como base para a libertação, já que para o autor:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2018, p. 93).

Trata-se, então, de uma relação entre forma e conteúdo que apresenta esse objetivo de transformação. Não é uma aprendizagem por si só. É práxis, como advoga Freire (2018), pois “a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (p. 141). Ou seja, “é precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Dessa forma, como assinalam Souza *et al.* (2020), “as atividades propostas foram pensadas de forma a transpor a fragmentação característica do currículo a fim de entrelaçar os conhecimentos de maneira significativa” (p. 273). Nesta intencionalidade dos docentes quanto ao trabalho com os conhecimentos de maneira significativa, identificamos o domínio da

sensibilidade. Como anuncia Freire (2016, p. 113), “por isso mesmo, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”.

Nas atividades desenvolvidas no projeto “Paradan: cultivando sementes”, segundo Souza *et al.* (2020, p. 274):

Foram proporcionados momentos de diálogo sobre a diversidade existente em Roraima e como ela é afirmada pelas diferentes comunidades indígenas que fazem parte da população do estado que são diferentes entre si: Ianomani, Ingarikó Macuxi, Patamona, Wai-Wai, Waimiri-atroari, Wapixana, Yekuana e Taurepang.

Esse diálogo entre as diferentes comunidades representa o que Freire (2016) concebe como o resultado do reconhecimento da “unidade na diversidade”. Um conceito que o autor apresenta com base em seu argumento de que “somos uma unidade nas nossas diferenças” (FREIRE, 2016, p. 214).

Sobre a conscientização da importância da busca da unidade na diferença, identificamos o domínio da sensibilidade na explicitação de Souza *et al.* (2020, p. 275) de que “as crianças demonstraram uma compreensão da relação dos índios com a natureza e os conflitos que vêm passando ao longo do tempo para afirmarem a sua cultura e terem seus direitos garantidos”. Trata-se, então, de assumir os conflitos, afirmar as diferentes culturas e lutar por seus direitos.

Nesse desenvolvimento, os resultados da pesquisa de Souza *et al.* (2020, p. 280) indicaram que:

Promover o reconhecimento, valorização e respeito as culturas indígenas é engrandecer a história nacional, as raízes de um país que é diverso, de um estado que possui, em proporção, o maior número de indígenas do Brasil. É alcançar, aos poucos, uma educação que forme seres humanos, humanizados.

Sendo assim, analisamos este fato como um caminho de possibilidades que os domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade, quando trabalhos de maneira articulada, como evidenciamos na prática analisada por Souza *et al.* (2020) oferecem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais.

Na compreensão de Freire (1986, p. 135) “a libertação é um ato social”. Portanto, possível de ser alcançada por meio de uma educação humanizadora, em que a base é o diálogo. O conceito de diálogo é aqui entendido na acepção de Freire (2018, p. 110) em que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista



do mundo para a libertação dos homens”. Isso significa que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2018, p. 110).

Logo, consideramos que o artigo de Souza *et al.* (2020) apresenta contribuições para a análise do domínio da sensibilidade como um elemento fundamental para a efetivação de práticas docentes pautadas no diálogo, no reconhecimento das diferenças e na construção de um projeto comum.

A sensibilidade como consciência política é identificada nas práticas desenvolvidas pelo projeto “Paradan: cultivando sementes”, em que se procurou desenvolver uma consciência crítica a respeito da cultura indígena. Esta criticidade é essencial para a superação de atitudes que tratam as diferenças como desigualdades, como também para a efetivação da interculturalidade como um modo de viver, como o resultado do diálogo entre diferentes.

Neste sentido, ainda sobre a sensibilidade, fazemos referência ao que Souza *et al.* (2020, p. 280) explicitam:

Afirmamos a relevância de promover o diálogo entre as diferenças. As diferentes disciplinas, no que tange a organização escolar. As diferentes culturas, identidades, no que tange o bem estar social. Os diferentes olhares, para que possamos alcançar uma educação intercultural e uma sociedade na qual a diversidade seja abraçada como um bem e não apontada como um mal.

Percebemos nesta afirmação a importância de conscientizarmo-nos de que as diferentes maneiras de: ser; saber; se relacionar; e ver o mundo são fundamentais para a promoção de uma educação intercultural e constituem elementos fundamentais para a sensibilidade. Sobre esta concepção de educação, a compreendemos na perspectiva da interculturalidade crítica, entendendo-a na mesma direção que a professora Vera Candau. A autora, no interior do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado por ela, definiu a educação intercultural da seguinte maneira:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2014 *apud* CANDAU, 2020, p. 39).

Com isso, reforçamos a ideia de Souza *et al.* (2020) da busca pela educação intercultural, como também da valorização das diferenças. Estes são processos em que, segundo Candau

(2012, p. 27), “não se deve contrapor a igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”.

Este é um direcionamento de como se trabalhar as diferenças de maneira positiva, com elementos que possibilitam a superação do que Souza *et al.* (2020) objetivam alcançar, como apresentamos anteriormente, com “uma sociedade na qual a diversidade seja abraçada como um bem e não apontada como um mal” (p. 28).

No artigo intitulado *A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula*, o objetivo do estudo de Ferreira *et al.* (2014) foi “mostrar a contribuição da pesquisa-ação e analisar as respostas sobre os conhecimentos que os alunos(as), sujeitos da pesquisa, possuíam e passaram a possuir, por meio das representações sociais” (p. 206). Com isso, os autores e autora esperam contribuir e alavancar iniciativas que valorizem, respeitem e dignifiquem uma etnia rotulada e desvalorizada ao longo do tempo, a dos povos indígenas.

O estudo foi realizado com estudantes dos 6º anos de uma escola estadual no município de Tupã – SP, localizada a 25 Km da aldeia indígena denominada Vanuíre. É, portanto, uma pesquisa que focaliza as práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica. A respeito da nossa análise sobre estas práticas, evidenciamos a articulação entre os domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade na maneira como elas foram desenvolvidas.

Uma primeira ação realizada no estudo, que pautou-se no referencial teórico das representações sociais, foi um diagnóstico com os estudantes a fim de se conhecer a percepção deles sobre os indígenas. Assim sendo, a representação inicial que os estudantes apresentaram sobre os indígenas diante das indagações dos docentes foi a seguinte:

Andam pelados, usam cocares, não trabalham, são violentos, usam penas, ou ainda, afirmaram não saber nada sobre o indígena. A segunda questão descrita sobre o que conheciam da cultura corporal de movimento dos indígenas, estes, em sua grande maioria afirmaram não saber nada sobre essa questão. Um número pequeno de oito alunos atribuiu também apenas algumas palavras soltas como: tomam banho no rio, caçam bichos e sobem em árvores. Respostas semelhantes foram encontradas pela professora de geografia com suas indagações. Com referência a como os indígenas fazem para sobreviver nas aldeias, as respostas encontradas foram: vivem da caça, da pesca, da coleta de frutos e raízes. A segunda questão em geografia que tematizou a paisagem nas aldeias, obteve como respostas que estas se encontram situadas em florestas com mata fechada (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 215).

Estas percepções dizem respeito aos conteúdos iniciais que os estudantes demonstraram conhecer. Conteúdos semelhantes aos que são apresentados em muitos livros didáticos destinados à Educação Básica, os quais reproduzem um tipo de saber estereotipado. Neste exemplo da cultura indígena, tratam-na de maneira inferiorizada.

Percebemos que a maneira como os estudantes descrevem os modos de vida dos indígenas mostra um desconhecimento quanto à cultura do outro. Nesse aspecto, demonstra-se que “na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso” (CANDAU, 2013, p. 31).

Assim sendo, notamos uma lógica monocultural nos conhecimentos dos estudantes. Assim, indicamos que os conteúdos apreendidos por eles inicialmente, na reflexão de Ferreira *et al.* (2014) remetem à ideia de que “os índios, ainda hoje, são percebidos como homogêneos; é como se nós ‘brancos’ fossemos todos iguais, possuidores de uma identidade única e que não fôssemos influenciados pelas transformações que fazem parte de um mundo dinâmico” (p. 219).

Para a superação desta ideia de identidade única, que entre outros aspectos, constitui a problemática da relação entre interculturalidade e ensino, nos inspiramos nas proposições de Candau (2013) sobre algumas propostas para trabalharmos nossas práticas pedagógicas. A autora indica como elementos que possibilitam avançarmos na construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural: *reconhecer nossas identidades culturais; desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos “outros”; e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural* (CANDAU, 2013).

Sendo assim, o aspecto referente a *reconhecer nossas identidades culturais*, nos argumentos e Candau (2013) consiste no seguinte:

Proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. [...] Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado ‘natural’. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos (CANDAU, 2013, p. 25-26).

Vivemos numa sociedade complexa e dinâmica, com uma pluralidade de culturas, e não podemos permanecer, como sinalizam Ferreira *et al.* (2014), com a ideia de que as

transformações deste mundo dinâmico não influenciam nossas identidades. Ao contrário disso, como argumenta Candau (2013), temos que *desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar*.

A expressão *daltonismo cultural* é apresentada por Candau (2013) com base nas explicitações de Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, *apud* CANDAU, 2013, p. 27) da seguinte maneira:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um ‘arco-íris de culturas’ (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de ‘ver’ este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultura’.

Portanto, a conscientização deste “arco-íris de culturas” e a capacidade de “ver” estas diferentes culturas é fundamental para a construção e compreensão da nossa identidade cultural. Este processo de conscientização possibilita a percepção das diferentes identidades das sociedades multiculturais, assim como o estabelecimento de diálogo intercultural entre os diferentes grupos que as constituem. Nessa direção, quanto às práticas pedagógicas, Candau (2013) indica que:

Ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAU, 2013, p. 28, grifo da autora).

Logo, para a superação do *daltonismo cultural* e a construção de práticas pedagógicas direcionadas pela educação intercultural, é necessário *identificar nossas representações dos “outros”*, isso porque “as relações entre ‘nós’ e os ‘outros’ estão carregadas de estereótipos e ambiguidade” (CANDAU, 2013, p. 28).

Observamos esta representação estereotipada no que identificamos dos conteúdos no estudo de Ferreira *et al.* (2014). Segundo os autores e autora, “é possível afirmar que as percepções que rodeiam a imagem dos indígenas foram congeladas no tempo; é como se essa imagem estivesse dentro de uma redoma de vidro, isolada de tudo e todos” (p. 219). Diante

dessa afirmação, destacamos a importância de alguns questionamentos de Candau (2013, p. 29): “quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os ‘outros’? Como caracterizamos cada um destes grupos?”.

Tais questionamentos são desenvolvidos por Candau (2013) em sua proposta de *conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*. Este elemento implica, entre outros aspectos, “favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade” (CANDAU, 2013, p. 35). Estas implicações apoiam nossa análise sobre as metodologias que identificamos no estudo de Ferreira *et al.* (2014).

A sequência de ações desenvolvidas com a pesquisa-ação após o diagnóstico inicial com os estudantes possibilitou uma transformação das suas representações iniciais sobre os indígenas. Tais ações se pautaram na valorização das diferenças, com metodologias nas quais identificamos a proposta de Candau (2013) sobre aproveitar os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade. Sobre as ações pedagógicas realizadas, apresentamos a seguinte explicitação de Ferreira *et al.* (2014, p. 214):

Após o diagnóstico inicial, as ações realizadas visando interferir na maneira como esses alunos percebiam (representavam) os indígenas foram realizadas por meio de uma construção coletiva entre alunos e professores e compreendeu: Visita à Aldeia Vanuíre e integração com seus membros por meio das palestras, das brincadeiras e do contato com a paisagem e o artesanato (adquirido pelos alunos – compra e venda). Visita ao Museu Vanuíre possuidor do maior acervo etnográfico indígena do estado de São Paulo. Palestras com estudiosos do tema Indígena e representantes da Escola Indígena. Confeção de Licocós na unidade escolar sob a supervisão e orientação de um especialista da área. Visualização de vídeos que apresentavam como tema central os Jogos dos Povos Indígenas e os indígenas que vivem em áreas urbanas e na região norte do país, vivência de brincadeiras descritas na literatura que têm como tema as questões indígenas, vivência da dança indígena e vivência dos Jogos dos Povos Indígenas por meio das seguintes provas: corrida da tora (adaptação com o saco do boxe), arremesso da lança, cabo de força e o arco e flecha.

Estas ações representam uma aproximação entre diferentes culturas. Neste sentido, destaca-se a importância do domínio da metodologia em articulação ao conteúdo. Observamos que nesta interação, os estudantes construíram novos conhecimentos a respeito dos indígenas, por meio do trabalho com conteúdos que retrataram a cultura indígena como realmente é constituída.

Nesse aspecto, os estudantes conheceram um modo diferente de viver, e assim, transformaram suas representações iniciais sobre a cultura indígena – inicialmente entendida

como inferior – compreendendo-a como uma cultura diferente, após o trabalho dos docentes na perspectiva intercultural.

Cabe assinalar que estas mudanças nas representações iniciais dos estudantes foram possíveis pelo modo como os docentes realizaram suas práticas pedagógicas, Ferreira *et al.* (2014, p. 218-219) pontuam que:

As ações construídas coletivamente entre os professores e os alunos permitiram que as crianças fossem ouvidas, tornando-as ativas nesse processo, o que possibilitou aos alunos serem protagonistas também deste estudo. Isso possivelmente fez com que a pesquisa viesse a possuir sentidos e significados, o que a passividade deles não iria permitir que se construísse.

À vista disso, destaca-se que as atitudes interculturais dos docentes foram essenciais para que a pesquisa que pautou-se no referencial teórico das representações sociais apresentasse resultados positivos quanto a relação entre interculturalidade e ensino.

Nessa linha de pensamento, evidenciamos que a construção de conhecimentos acerca da cultura indígena foi possível quando o domínio da sensibilidade se apresentou de maneira transversal aos conteúdos e metodologias. O domínio da sensibilidade, como identificamos, se fez presente nas vivências dos estudantes com esta outra cultura. Por conseguinte, na maneira como os conteúdos foram abordados pelas metodologias. As práticas docentes estavam direcionadas por valores e crenças, ou seja, pela intencionalidade em ensinar e aprender os conteúdos que expressam o modo de vida dos indígenas.

Ao considerar esses desdobramentos, esta intencionalidade nos processos de ensino e de aprendizagem certifica a importância do domínio dos conteúdos. Nos argumentos de Freire (2016):

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno (FREIRE, 2016, p. 152).

Nessa acepção, percebemos a sensibilidade no que Ferreira *et al.* (2014, p. 218) indicam sobre o fato de que “os professores devem buscar ir além do estipulado e exposto pelo currículo oficial, a fim de produzirem conhecimentos significativos e que rompam com a maneira estereotipada de se construir conceitos”. Sobre a construção de conhecimentos significativos, fazemos referência ao que Freire (2014) defende sobre a relação entre o(a) educador(a) progressista e os conteúdos:

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma *leitura crítica da realidade*. Ensina-se a *pensar certo* através do ensino dos conteúdos. Não queremos nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem queremos o exercício do *pensar certo* desligado do ensino dos conteúdos (FREIRE, 2014, p. 205-206, grifos do autor).

Em concordância, indicamos que construir conceitos de maneira contextualizada, não estereotipada, como apontam Ferreira *et al.* (2014) pode ser possível na medida em que situamos nossas práticas pedagógicas numa leitura crítica da realidade, como argumenta Freire (2014).

Este direcionamento traduz elementos da sensibilidade, especialmente no que concerne ao que Freire (2014) concebe sobre o “pensar certo”, sobre o modo como nos situamos e nos posicionamos no mundo. Logo, no que se refere às práticas pedagógicas, o “pensar certo” determina uma coerência entre os conteúdos escolares e o “saber de experiência feito”, um saber que na concepção de Freire (2014, p. 206) retrata os saberes do cotidiano das pessoas, os saberes populares.

Nessa lógica, as práticas analisadas por Ferreira *et al.* (2014), demonstram que o domínio da sensibilidade foi se mostrando como potencializador e fundamental para a construção de práticas pedagógicas na perspectiva intercultural. Este domínio possibilitou a efetivação da interculturalidade na prática dos docentes. Isso ocorreu por meio da construção de conhecimentos contrários aos conteúdos estereotipados.

A sensibilidade aparece também no depoimento de um pai/responsável de discente. Foi dito que “este trabalho ajuda a divulgar a importância da diferença entre os povos e das diferenças culturais de cada um. ‘Filho na escola também é cultura’ nos ensinando coisas importantes que não enxergamos...” (FERREIRA *et al.* 2014, p. 2019).

É interessante observar que por meio da percepção do pai/responsável, identificamos a efetivação das práticas interculturais dos docentes, práticas essas pautadas na valorização das diferenças e na aprendizagem de conhecimentos antes não compreendidos pelos estudantes e seus pais/responsáveis.

Dito isto, nota-se a importância da perspectiva intercultural na escola também para a construção dos conhecimentos dos familiares dos estudantes. Os conhecimentos escolares apreendidos pelos estudantes produziram um impacto positivo na vida de seus familiares. Isso expressa a importância do domínio dos conteúdos nas práticas dos docentes.

A respeito dos conteúdos, Ferreira *et al.* (2014, p. 218) pontuam que “o currículo oficial do estado de São Paulo não apresenta em suas listas de conteúdos a temática envolvendo os indígenas, com conceitos relacionados à paisagem e à cultura corporal destes”. Logo, analisamos que para a construção destas práticas, foi fundamental que os docentes dominassem os conteúdos relacionados à cultura indígena, como também assumissem em suas práticas docentes o compromisso de agirem coerentemente com os conhecimentos que possuíam sobre esta cultura.

Nessa circunstância, percebemos que a intencionalidade dos docentes na abordagem destes conteúdos está atrelada à sensibilidade que possuem a esta temática. Com a ruptura do modelo estereotipado em que os conceitos vêm sendo construídos nas escolas, na análise que fazemos desta prática, foi possível a promoção de um diálogo intercultural porque os docentes apresentaram o domínio da sensibilidade em suas práticas.

Outro momento em que a sensibilidade se revela, é na indicação de Ferreira *et al.* (2014, p. 219) de que “a escola precisa reverter esse quadro de representações essencialistas, contribuindo para o crescimento de todos e conseqüentemente para a formação de cidadãos humanizados, independente de classe social, credo ou situação econômica”.

Partindo desse princípio, fazemos referência ao que Freire (2018) defende sobre a concepção de uma educação problematizadora e libertadora, pontuando o que sugerem os autores e autora sobre a promoção de práticas pautadas numa formação humanizada. Esta concepção defende a importância de uma educação crítica nas escolas.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a perspectiva humanizadora defendida por Freire (2018) possibilita a transformação de práticas docentes que reproduzem as desigualdades em prol da construção de ações que valorizam as diferenças nas práticas pedagógicas. Importa ressaltar o que Freire (1980) concebe como concepção crítica de educação:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras (FREIRE, 1980, p. 81).

Assim, a educação problematizadora contribui para a transformação de práticas monoculturais em interculturais, uma vez que os conteúdos são trabalhados por meio de metodologias que objetivam a justiça social. É neste sentido que advogamos a respeito do domínio da sensibilidade, como o transformador de práticas monoculturais em interculturais.



O artigo *Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena* apresenta uma pesquisa que focaliza as práticas pedagógicas interculturais na Educação Básica.

Nazareno *et al.* (2019) tiveram como objetivo, no referido estudo, “analisar como as vozes e conhecimentos indígenas foram evidenciados por meio das reflexões e práticas pedagógicas de três discentes-professores” (p. 499). Para isso, foram utilizados “textos reflexivos de estágio e planos de aula elaborados pelos referidos discentes-professores” (p. 499). Assim sendo, a pesquisa analisa as práticas pedagógicas de docentes indígenas atuantes em escolas de suas aldeias – Ensino Fundamental – no contexto em que eram discentes do curso de Educação Integral Indígena ofertado pela Universidade Federal de Goiás – UFG.

No âmbito dos conteúdos, o artigo informa que no curso de Educação Intercultural Indígena há um “processo de construção de novas bases epistemológicas por meio da renovação das matrizes curriculares das escolas indígenas, procurando romper com a perspectiva disciplinar e monocultural de origens eminentemente ocidental” (Nazareno *et al.* 2019, p. 493). Para isso, os autores indicam que “durante o Curso os discentes são instigados constantemente a valorizar e a inserir seus próprios conhecimentos e os conhecimentos de seu povo na prática docente nas escolas indígenas onde atuam” (p. 493), mostrando, assim, uma sensibilidade dos docentes quanto ao trabalho com conteúdos de seu contexto cultural.

Na circunstância em que os discentes são instigados a valorizar e inserir os conhecimentos de sua cultura explicita-se a presença da sensibilidade. Nessa direção, notamos que este domínio é trabalhado de maneira transversal aos conteúdos e metodologias de modo que os conteúdos que rompem com a lógica monocultural são inseridos na prática pedagógica por meio de metodologias que valorizam tais conhecimentos.

No quesito das metodologias que valorizam o contexto cultural dos docentes-discentes, Nazareno *et al.* (2019, p. 494) pontuam que o docente-discente, para a escolha de conhecimentos sobre, “por exemplo, caça e pesca tradicional, deve realizar uma pesquisa junto aos anciãos que colaboram por meio de seus conhecimentos no conteúdo, na organização e na execução das aulas”. Com esse direcionamento, visualizamos a sensibilidade no que é evidenciado pelos autores de que “por meio dos temas contextuais existe a possibilidade de que os conhecimentos, ocidental e indígena, coexistam sem que ocorra hierarquização, mas muito mais uma relação de complementaridade” (p. 494).

Partindo desse princípio, consideramos as contribuições de Freire (1986) a respeito do educador libertador e da educação libertadora, para o autor:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 1986, p. 48).

Nessa linha de pensamento, ilustramos a importância das práticas docentes considerarem os temas contextualizados, no sentido de se estabelecer uma relação entre conhecimento escolar e conhecimento do cotidiano dos discentes e docentes. Esta relação implica que “no momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias” (FREIRE, 1986, p. 46).

Com relação à tentativa dos docentes de convencerem os estudantes, pressupõe-se que “para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo” (FREIRE, 1986, p. 46). Nessa direção, tem-se na fala de um dos docentes-discentes participantes da pesquisa de Nazareno *et al.* (2019) a presença da sensibilidade:

Nós, professores Javaé, temos um grande desafio onde teremos que mostrar para o nosso povo que esse modelo de educação que temos não serve para nós, pois é uma educação que está matando a nossa cultura, por isso teremos que construir juntos outro modelo de educação no qual fala a nossa realidade, tanto [na] língua como na cultura (TEXTO REFLEXIVO DE ESTÁGIO, *apud* NAZARENO *et al.* 2019, p. 500 ).

Assim sendo, destacamos o desafio que é articular os diferentes conhecimentos, mas também anunciamos as possibilidade de transformação que um modelo de educação que considere a realidade dos docentes e estudantes pode oferecer. A respeito desta perspectiva transformadora, Freire (1980, p. 81) anuncia que “a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade”. Para o autor, então, a criatividade é fundamental para a construção de um pensamento crítico.

Amparadas nos argumentos de Freire (1980, p. 80) de que os homens são seres de busca e que sua vocação ontológica é a humanização, assinalamos que os estudantes “cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação” (p. 80). É nesta direção que a educação crítica se desenvolve, no momento, por exemplo, em que os estudantes percebem a contradição de

modelos educativos que “não servem para nós”, como apresentado anteriormente com o texto reflexivo de estágio do discente-professor.

Nessa conjuntura, percebemos no texto reflexivo de estágio de outro discente-professor a valorização da prática docente com base em conteúdos contextualizados:

Na nossa realidade, há muitas coisas importantes de aprendizagem, e é isso que mantém a preservação e a valorização de nossa cultura, principalmente a nossa língua materna, que é essencial para o nosso futuro e também para a nossa defesa. Por isso que eu penso em realizar o livro didático igualmente ao não-indígena (TEXTO REFLEXIVO DE ESTÁGIO *apud* NAZARENO *et al.* 2019, p. 501).

Importa esclarecer a importância do material didático, assim como do uso que os docentes fazem dele, para a construção de práticas pedagógicas que valorizem e mantenham viva a cultura indígena, como também para que rompam com a lógica homogeneizadora presente nestes materiais. O destaque para o material didático é porque há sinalizações de que “todos os materiais pedagógicos que são utilizados por professores e alunos são mediadores muito decisivos da cultura das escolas, porque são os artífices do que e de como se apresenta essa cultura a professores e alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 89).

Nesse caso, percebemos a sensibilidade na explicitação de Nazareno *et al.* (2019, p. 503) de que:

Essas afirmações evidenciaram o empenho dos discentes-professores em formar os discentes como cidadãos comprometidos, acima de tudo, com o bem-estar do povo indígena. Ao mesmo tempo em que diversos conhecimentos foram compartilhados, partiu-se do universo local/particular do povo Javaé para estabelecer relações mais amplas.

Partindo desse delineamento, fazemos menção ao que Freire (2016, p. 98) argumenta sobre o fato de que “*partir* do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é *ficar* nele” (grifos do autor). Desse modo, partir do universo local/particular do povo Javaé representa a concepção de Freire (2016, p. 97-98) sobre o que é “ensinar”, de modo que “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (grifos do autor).

Partindo desse princípio, há a ampliação das aprendizagens e das relações quando se consideram os conhecimentos do contexto dos estudantes. Considerar o contexto local/particular deles, como salientam Nazareno *et al.* (2019), possibilita aos estudantes uma

aprendizagem com sentido. Nessa lógica, o conteúdo é fundamental, já que nos apontamentos de Freire (2016, p. 112):

O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou professora re-conhece o objeto já conhecido.

A respeito dessa criticidade, notamos a sensibilidade nas considerações de Nazareno *et al.* (2019) sobre as metodologias e conteúdos trabalhados pelos discentes-professores; sobre isso, os autores explicitam o seguinte:

Tais relatos podem desvelar aspectos emancipatórios, em termos de empoderamento dos conhecimentos indígenas, por meio de aulas contextualizadas, as quais possibilitaram aos professores indígenas produzir, juntamente com os seus discentes nas escolas indígenas, conhecimentos pertinentes à própria situação vivida, sem desconsiderar as outras situações que também constituem o seu universo (NAZARENO *et al.* 2019, p. 504).

A respeito destes aspectos emancipatórios, em concordância com os princípios da educação intercultural sugeridos por Candau (2012), argumentamos sobre os processos de empoderamento com o intuito de aproximar nossa concepção sobre o termo e o que Nazareno *et al.* (2019) sinalizam quanto ao empoderamento dos conhecimentos indígenas por meio das aulas contextualizadas. Para Candau (2012, p. 49), “reconstruir a dinâmica educacional”, nesse panorama da educação intercultural, implica:

Favorecer processos de ‘empoderamento’<sup>10</sup>, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc.. favorecendo sua

---

<sup>10</sup> Candau (2012) desenvolve o conceito de “empoderamento” com base em Sacavino (1998), para quem “empoderamento, significa que cada cidadão/ã deve descobrir, construir e exercer no cotidiano, individual e coletivamente o poder que tem pela própria condição de cidadania. É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. Constitui uma tarefa educativa fundamental colaborar na construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e hoje excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos aos que o sistema dominante faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado principalmente exclusivamente nos políticos, empresários e investidores” (p. 83 *apud* CANDAU, 2012, p. 49).

organização e participação ativa na sociedade civil. (CANDAUI, 2012, p. 49-50).

Nessa linha de pensamento, compreende-se que o empoderamento traduz a potencialidade dos diferentes grupos quanto aos seus direitos como atores sociais. Trata-se de um processo de poder fazer, poder exercer seus direitos como uma unidade na diversidade, numa dimensão coletiva, aproximando-se da compreensão de Freire (1986, p. 137), de um “*empowerment*”<sup>11</sup> de classe social. Não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de *empowerment* ligado à classe social”. Nesse aspecto, o autor ainda pontua que o *empowerment* “indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma fonte de luta” (FREIRE, 1986, p. 138).

Partindo desse delineamento, enfatizamos o que Nazareno *et al.* (2019) consideram acerca do que foi trabalhado com as práticas pedagógicas dos discentes-professores participantes da pesquisa, considerações que identificamos como domínio da sensibilidade. Para os autores, desenvolveu-se práticas que:

Rompem com o projeto unidimensional da modernidade colonial, funcionando como ferramentas políticas de reconhecimento, afirmação das diferenças e, portanto, de decolonialidade do saber. Assim, acreditamos que a interculturalidade crítica favorece subsídios decoloniais para pensarmos em uma educação que, ao invés de ocultar os conflitos e estabelecer vínculos homogeneizantes, revela as possibilidades do reconhecimento de categorias, filosofias, teorias, enfim, de saberes outros que são tão válidos quanto qualquer outra forma de conhecimento (NAZARENO *et al.* 2019, p. 505).

Dito isso, é pertinente considerar que a construção de instrumentos que potencializem o processo de empoderamento, a emancipação e libertação dos grupos excluídos constitui um modo de viver a interculturalidade. Dessa maneira, constroem-se possibilidades de construção do pensamento crítico; de valorização dos saberes “outros”; da humanização como vocação ontológica do ser humano; da construção da sensibilidade tão necessária e urgente nos processos de formação docente e nas práticas pedagógicas interculturais.

O artigo *Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula* dos autores Valadares e Silveira Jr. (2020) tem como foco a análise de práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior. Trata-se de um estudo de caso realizado em disciplina do

---

<sup>11</sup> Freire (1986) desenvolve o conceito “*empowerment*” mantendo a escrita na língua inglesa, permanecendo, então, no livro “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor” o termo como apresentado pelo autor Ira Shor (1986).

Curso de Licenciatura para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para o seu desenvolvimento, foram analisadas “situações interrelacionadas envolvendo o plantio de alimentos e as observações astronômicas sob várias concepções, e as desenvolvemos de forma dialógica em sala de aula” (VALADARES; SILVEIRA Jr., p. 1). Assim sendo, objetivou-se “contribuir para superar a dicotomia entre o conhecimento científico e a cultura tradicional nas proposições curriculares da educação escolar indígena e não indígena” (p. 1).

A respeito dos conteúdos, verificamos nas explicitações de Valadares e Silveira Jr. (2020) que as práticas pedagógicas da disciplina do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG pautaram-se em “negociações e conflitos decorrentes do encontro entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, numa disciplina sobre Astronomia na Licenciatura da área de Ciências da Vida e da Natureza (CVN)” (p. 3).

Ao considerarmos a relação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, assim como se apresenta na prática elucidada por Valadares e Silveira Jr. (2019), nos referenciamos na proposta de Freire (2015, p. 31) de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Sobre isso, o autor ainda atribui “ao professor ou, mais amplamente, à escola” (p. 31):

O dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2012, p. 31).

Nesse aspecto, notamos a sensibilidade na maneira como o trabalho desses conteúdos é proposta. Nas palavras de Valadares e Silveira Jr. (2020, p. 4):

Não temos dúvidas de que o currículo escolar pode ser um local onde mudanças podem ocorrer. Promover uma formação para a diversidade implica em pensar numa escola cuja formação considera o sujeito em sua integralidade, porém inacabado. Uma escola com tempos e ritmos próprios, capaz de olhar os alunos em sua condição de sujeito de aprendizagem e de cultura.

Partindo do princípio de que o currículo escolar pode ser um local onde as mudanças podem ocorrer, como pontuam Valadares e Silveira Jr. (2020), apresentamos o pensamento de Gimeno Sacristán (1995, p. 96) sobre o “multiculturalismo interno a toda cultura” e as práticas escolares, apontamentos que auxiliam nessa problematização, a saber:

O primeiro problema que a intenção da multiculturalidade deve abordar é o de sensibilizar as pessoas sobre algumas condições do currículo dominante, relacionadas com o multiculturalismo interno a toda cultura e seu reflexo no ensino. É imprescindível prestar atenção a essas condições e modificá-las, se a intenção for a de introduzir a diversidade no ensino (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).

Assim sendo, a cultura da escola pode ser modificada em consonância com a diversidade dos estudantes. Considerar a sensibilidade aos elementos das diferentes identidades culturais que constituem a cultura escolar é fundamental, já que “os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97). Como salientam Fontenele e Lima (2007, p. 110) “os alunos não se sentem bem em serem obrigados a frequentar uma escola que não foi concebida para eles e que é indiferente à diferença”, aspecto que precisa ser transformado para que possamos alcançar uma educação de qualidade social para todas as pessoas.

Nessa direção, Valadares e Silveira Jr. (2020) buscam problematizar o seguinte questionamento: “Como construir práticas pedagógicas não discriminatórias, inovadoras, e que levem em consideração os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas?” (p. 4-5). Os autores desenvolvem esta questão pautando-se no referencial da interculturalidade, e apresentam os resultados de um trabalho com práticas pedagógicas numa perspectiva que se desenvolveu, nas palavras dos autores, da seguinte maneira:

Levamos uma constelação de saberes tradicionais para a sala de aula, criando de maneira proposital situações de diálogo com o conhecimento científico. Acreditamos que os encontros e desencontros entre os conhecimentos ampliaram as possibilidades de novos reconhecimentos. Queremos, assim, resgatar o papel e a função dos saberes tradicionais como parte dos conteúdos disciplinares, indagando sobre o estatuto de ser dos objetos e dos conceitos científicos (VALADARES; SILVEIRA Jr., 2020, p. 5).

Com esse direcionamento, notamos indícios de ações que consideram o domínio da sensibilidade. O diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, como propõem Valadares e Silveira Jr. (2020), remete a uma concepção de educação intercultural, perspectiva que segundo Candau (2008, p. 49) “não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo, e mesmo socialmente explosivo”.

No quesito das metodologias, verificamos no relato de Valadares e Silveira Jr. (2020) que foram apresentadas:

Diversas relações entre agricultura e astronomia que coletamos com diversos sujeitos, tais como alunos, docentes, trabalhadores, agricultores. A seguir, a sala de aula foi dividida em grupos de alunos, e cada grupo recebeu uma das concepções coletadas. Tinham que analisar a relação e apresentá-la, defendendo seus argumentos junto aos colegas (VALADARES; SILVEIRA Jr. 2020, p. 6).

É interessante observar o processo de argumentação proposto nesta metodologia de ensino, estimulando os estudantes a construir um pensamento crítico sobre as concepções levantadas com diferentes sujeitos.

A respeito dos conteúdos, que se apresentaram em articulação à metodologia apresentada anteriormente, verificamos que:

A Disciplina Tópicos apresentava em sua programação conteúdos de Astronomia Básica, enfatizando os ciclos e regularidades com os movimentos de rotação e translação da Terra, a duração dos dias, movimento aparente do Sol ao longo do ano, Sistema Solar, tamanhos e movimentos, Terra plana e Terra esférica, aspectos históricos, enfim, uma quantidade de conceitos importantes sobre o tema. Em relação aos povos indígenas, o conhecimento astronômico é muito presente e reconhecido nas atividades do cotidiano e práticas sociais, nas formas de organização social, além de determinar as épocas de plantio, caça, pesca e coleta. Muitas vezes essas relações fazem parte do universo mítico de cada povo. Assim, as fases da Lua influenciam diversas atividades do cotidiano, desde o corte de cabelo até influências sobre a pesca e agricultura; são diversas lendas e histórias envolvendo os astros, contadas pelos mais velhos e/ou caciques; e as constelações existentes ao longo do ano, que envolvem presságios, nascimento de filhos, e muitos outros (VALADARES; SILVEIRA Jr., 2020, p. 6).

Na organização dos grupos de estudantes, então, cada grupo recebeu uma das diferentes concepções levantadas: Visão de um Camponês, que, durante 40 anos, Trabalhou como Agricultor no Campo; Liderança Indígena, entrevistado por alunos indígenas na Faculdade de Educação; Professor de Física da Cidade de Belo Horizonte; Estudante do 7º Período de Agronomia de uma Universidade Pública do Brasil; Aluno do FIEI, ao Fazer Relato em Sala de Aula; Os Povos Kisêdjê, Retirado da Literatura (SOUZA, 2014). Assim sendo, desenvolveu-se um debate entre os grupos que potencializou a construção da criticidade, argumentação dos estudantes, como também a ampliação das aprendizagens quanto à relação entre conhecimento científico e saberes tradicionais.

Um ponto importante a ser sublinhado é o que Valadares e Silveira Jr. (2020) expõem a respeito de um dos diálogos entre os estudantes durante o debate. Os estudantes, em seus respectivos grupos e com as concepções que receberam para que pudessem argumentar, a partir



da indagação de um estudante referente a “Como pode provar o conhecimento tradicional?” debateram o seguinte:

Aluno 2: Então, a gente debater, com o conhecimento científico, apenas com a nossa vivência, a gente não prova, mas a partir dessa pesquisa, deste livro, a gente consegue provar que o nosso conhecimento tradicional não é mais, mas também não é menos do que o conhecimento científico, e eles caminham lado a lado, um depende do outro, só que o nosso a gente doa, e o tecnológico ele é vendido;

Aluno 1: Mas ela disse, primeiro, que consegue provar a respeito do conhecimento tradicional. Depois, você, que tem como provar. Agora disse de novo. Como pode provar o conhecimento tradicional? Eu queria que você mostrasse uma das provas relacionadas ao conhecimento tradicional.

(risos irônicos de ambos os lados);

Aluno 2: Você quer que eu diga cientificamente ou à luz cientificamente da vivência?

Aluno 1: Eu quero a prova científica, já que eu estou deste lado eu quero a prova científica (VALADARES; SILVEIRA Jr., 2020, p. 8-9).

O diálogo segue e o desdobramento apresenta a importância e riqueza dos conteúdos que representam o saber tradicional. Em resposta a estes questionamentos iniciais, o estudante argumenta que:

[...] O pajé, quando ele vai dedilhar uma planta para fazer o remédio tem toda uma sabedoria ali. Ele começa a fazer uma observação. E antes do Pajé ir, à noite, na noite anterior, ele invoca os espíritos, e os espíritos falam com ele, e além dos espíritos falarem com ele ali, diante da fogueira, ele também sonha, e aí, no sonho, a planta ali conversa com ele em forma da serpente, e aí ele começa a observar, e aí os sonhos que o Pajé tem, e ele traz para a realidade vivenciada dele, e aí ele pensa: Como que ele consegue, e ele, homem branco, não consegue? O que diferencia o índio do homem branco, e aí ele começa a entender que o índio é a natureza e que ele aí pega o conhecimento dos índios, que o pajé já passou, sobre as plantas, e começa a colocar em prática no laboratório. Ele aí começa, deste saber tradicional, ele começa a produzir, deste conhecimento, uma pílula. Que o chá, que o pajé produz, não prejudica o órgão em nada, e a pílula tem muita química. Vai curar a doença? Vai. Mas vai causar um outro problema. Então, é isso (VALADARES; SILVEIRA Jr., 2020, p. 9).

Estes são conteúdos que, normalmente, provocam estranheza e desconfiança quando questionados à luz do conhecimento científico. No entanto, romper com o pensamento hierarquizador diante dos diferentes conhecimentos potencializa a ampliação e aprofundamento das aprendizagens.

Nessa lógica, percebemos a sensibilidade nas considerações de Valadares e Silveira Jr. (2020, p. 9) em que “os alunos indígenas, ao contrário, se mostram abertos para o outro, uma

vez que reconhecem, naquele território da sala de aula, diferentes culturas e procuram durante o curso colocar a ênfase nas reações entre as diversas culturas e tradições presentes”.

Isso direciona a efetivação de práticas pedagógicas interculturais comprometidas com a contextualização dos conteúdos. Em concordância com Freire (1976, p. 97), pontuamos que “ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à ‘nossa verdade’, mas buscar conhecer a *verdade* dos fatos”.

Nesse direcionamento, notamos a sensibilidade na explicitação de Valadares e Silveira Jr. (2020) quanto à avaliação de um dos estudantes sobre a disciplina do curso, cujo relato expressa que:

‘A domesticação da tradição, ao se tratar desse assunto, de comparar o peso do conhecimento científico e a ciência tradicional, entramos em constantes conflitos, pois, para mim, integrante de uma comunidade tradicional, visamos valorizar nossos saberes e conhecimentos tradicionais, mas isso não quer dizer que descartamos os saberes científicos. Assim percebo que as duas ciências podem se interagir, e constroem um novo conceito de visão de mundo, onde cada um respeite suas especialidades e considera a importância de cada um em sua história’. Temos, assim, uma visão que associa a valorização e relativização dos saberes sem a necessidade de um se impor sobre o outro (VALADARES; SILVEIRA Jr., 2020, p. 10).

Ao considerar esses desdobramentos, pontuamos que a interação entre os diferentes tipos de conhecimentos, a valorização destes, e a conscientização de que não há uma hierarquia entre o conhecimento científico e a cultura tradicional, reflete uma perspectiva crítica, dialógica e intercultural. Em diálogo com Freire (1976, p. 99), destacamos que este é um caminho para a promoção de uma educação como tarefa humanizante, que é ato de conhecer, a qual se contrapõe à educação como tarefa dominadora, desumanizante, que consiste em “um puro ato de transferência de conhecimento” (p. 99).

O artigo *Cotidiano escolar e práticas interculturais* de Vera Maria Candau (2016) tem como objetivo “analisar as relações entre escola e práticas interculturais, tendo como referência um curso inspirado na pesquisa-ação, que desenvolvemos no primeiro semestre de 2014, visando à incorporação da perspectiva da interculturalidade no cotidiano escolar” (p. 805). A pesquisa realizou-se no contexto dos estudos do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas – GECEC –, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio (p. 805).

Nessa elaboração, desenvolveu-se “uma disciplina intitulada ‘Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas’, oferecida aos alunos e alunas do Programa de Pós-Graduação em

Educação da PUC-Rio” (CANDAU, 2016, p. 810). Portanto, uma pesquisa que focalizou as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior. Acrescenta-se que era requisito para participar da disciplina que os docentes estivessem em exercício na escola básica.

Os resultados da pesquisa de Candau (2016) demonstraram a articulação dos domínios: metodologias, conteúdos e sensibilidade nas práticas desenvolvidas com a disciplina do Programa de Pós-Graduação. A respeito da metodologia, no primeiro encontro foram construídas, de maneira coletiva, as questões que norteariam os trabalhos. Além disso, ainda sobre a metodologia e expressando os conteúdos que seriam abordados nos encontros, Candau (2016, p. 811) relata que:

Todas as participantes receberam um caderno de campo, onde deveriam registrar de modo sistemático suas observações, experiências, impressões e comentários, e um CD-ROM com os principais textos que serviriam de base para o curso, agrupados em cinco eixos: conceito de cultura; cultura escolar; relações entre igualdade e diferença; educação multi/intercultural; e práticas educativas interculturais.

Esta maneira coletiva de organizar a disciplina, como também os conteúdos selecionados para o trabalho, inspiram ações direcionadas pela perspectiva intercultural. Dito isso, identificamos a sensibilidade na seguinte explicitação de Candau, (2016, p. 812):

A metodologia utilizada no curso supôs a realização de diferentes exercícios orientados a trabalhar o ‘olhar’ e a sensibilidade em relação a diversas dimensões do cotidiano escolar em que as diferenças culturais podem ou não se manifestar, interagir com os colegas sobre essas questões, elaborar planejamentos de práticas educativas interculturais, desenvolvê-las e analisá-las, entre outros.

Nesse direcionamentos, destacamos a intenção em se desenvolver uma sensibilidade às dimensões do cotidiano escolar, como argumenta Candau (2016). Esta intencionalidade é fundamental, dado que:

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas-problema que parecem ‘incômodos’ (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).

Esta é uma realidade que é invisibilizada e direciona a realização de práticas docentes que ocultam as diferenças culturais, como também reproduzem os elementos e princípios da cultura dominante. Trata-se de um contexto social e cultural em que a cultura dominante nas salas de aula “conscientemente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 97).

Outro aspecto que identificamos como importante a respeito da metodologia utilizada diz respeito ao fato de que “o primeiro exercício esteve orientado a realizar um texto livre sobre ‘minha identidade cultural’. Temos proposto essa atividade em muitos cursos sobre relações entre educação e culturas que desenvolvemos nos últimos anos” (CANDAU, 2016, p. 812).

Esta atividade mostrou-se desafiadora para as participantes, o que a autora reconheceu pelo fato de que elas demonstraram dificuldade para “reconhecerem seu processo de construção identitária do ponto de vista cultural”, visto que “a tendência é enfatizar características de personalidade” (p. 812). Com base no que Candau (2016) já trabalhou em outras pesquisas, este aspecto é recorrente. Dito isso, ressaltamos a importância de nos conscientizarmos no quesito de reconhecermos nossa identidade do ponto de vista cultural.

Nesse sentido, um ponto importante a ser ressaltado é o que Freire (1980) descreve sobre o conceito de conscientização. O autor advoga que ela “não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo” (p. 26-27). Isso implica que conscientizarmos da nossa identidade cultural pressupõe a consciência sobre o que somos e como estamos no mundo.

Amparadas neste conceito, ressaltamos que “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão” (FREIRE, 1980, p. 26). Portanto, sinalizamos que tomar consciência da nossa existência, da nossa condição de sujeitos históricos, da nossa maneira de “ser” e “estar” no mundo remete a “um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em ‘situação’ (FREIRE, 2018, p. 141). Desse modo, em concordância com Freire (2018, p. 161), compreendemos “o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação”.

Estas são considerações que contribuem para a nossa argumentação acerca da importância da conscientização de cada pessoa sobre sua identidade cultural, aspecto que defendemos como fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas culturais. Nessa direção, compreendemos que trabalhar com a dimensão cultural nas salas de aulas pressupõe que aprendamos a ter consciência da nossa identidade cultural.

No que se refere aos conteúdos trabalhados na disciplina, destacamos a atenção dada aos livros didáticos analisados pelas participantes. Candau (2016, p. 815) sinaliza que:

Foram diferentes materiais, desde apostilas produzidas por uma secretaria municipal até livros distribuídos pelo Ministério da Educação para a seleção dos professores. Tendo presente essa diversidade, é possível afirmar que, em geral, os livros estão referidos e têm o foco no conhecimento socialmente reconhecido e valorizado.

A evidência de que o material didático analisado focaliza o conhecimento socialmente reconhecido e valorizado, nos direciona a pensar na urgência de problematizações, defesa e inserção dos diferentes tipos de saberes nos conteúdos trabalhados nas práticas docentes direcionadas pela perspectiva intercultural. Partindo desse princípio, nos inspiramos na proposta de Freire (2014) de uma pedagogia crítica. Nas palavras do autor:

A questão que se coloca para essa pedagogia enquanto teoria crítica do conhecimento não é a de dizer o cinzeiro e descrever agora o conceito, mas é a de propor que o educando apreenda a significação mais profunda do objeto de que se fala. E é na medida em que ele apreende que ele aprende. Sem apreender, o que é possível é fixar mecanicamente na memória a descrição do conceito (FREIRE, 2014, p. 220).

A apreensão do conhecimento, como elucida Freire (2014), remete à necessidade de superação da realidade em que “os professores não foram preparados para acolher a diversidade e continuam agindo da mesma forma, explicando as lições, tentando manter a ordem e avaliando os alunos de acordo com as metas estabelecidas” (FONTENELE; LIMA, 2007, p. 110).

Como forma de superar essa realidade, sublinhamos o relato de uma das participantes da disciplina do curso, no qual identificamos a sensibilidade. Esta participante assinala que “deve-se tentar quebrar as suas próprias resistências e o medo de buscar sensibilizar a escola e as famílias; tem de nascer ‘dentro de nós’, a partir de predisposições, ideias e convicções que já orientam nossas posturas e formas de ver o mundo” (CANDAU, 2016, p. 815).

É interessante observar que a participante destaca a maneira como nos constituímos como sujeitos no e com o mundo. Nessa acepção, dialogamos com a tese de McLaren (1997) de que “todas as identidades culturais pressupõem uma certa intencionalidade narrativa e são informadas por histórias particulares. Colocando de outra forma, quero argumentar que as identidades são parcialmente o resultado da narrativa da vida social” (p. 162).

À vista disso, relacionamos estes argumentos de McLaren (1997) acerca das identidades serem constituídas por narrativas da vida social, com aspectos que compreendemos, dentre

outros, como constituintes do domínio da sensibilidade. Advogamos que desenvolver uma sensibilidade às questões culturais, como apresentado por Lima (2014, p. 411) – a partir dos resultados de duas pesquisas que orientou no âmbito do referencial da interculturalidade –, envolve construir conhecimentos teóricos relacionados à prática docente, mas também saberes docentes conjugados com crenças e valores coerentes com tal atuação.

Nessa compreensão, Lima (2014) considera que “a discussão das relações entre práticas docentes inter/multiculturais e saberes docentes envolve diretamente a relação entre ser professor e ser pessoa” (p. 411). Assim, pode-se estabelecer um diálogo com o que McLaren (1997) propõe sobre as narrativas serem informadas por histórias particulares (p. 162). Partindo desse delineamento, considera-se que a maneira como estamos no mundo influencia diretamente os saberes docentes que construímos, em especial, à sensibilidade que desenvolvemos com as questões culturais.

Ainda sobre a sensibilidade, destacamos as considerações de Candau (2016) sobre o que a autora obteve como resultados com a disciplina do curso:

Entre as propostas das participantes consideradas elementos potencializadores da educação intercultural, foram mencionados, entre outros: conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias de vida; observar a cultura da escola, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; estabelecer parcerias (CANDAUI, 2016, p. 817).

Com relação a estas considerações, verificamos que as participantes pontuaram elementos que identificamos como princípios para a sensibilidade. Assinalaram aspectos relativos a conteúdos, por exemplo, ao indicarem como potencializador para a educação intercultural “conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes”, como também aspectos a respeito das metodologias ao apontarem que é importante “refletir sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola” (CANDAUI, 2016, p. 817).

Nessa linha de pensamento, fica evidente a importância da articulação entre os domínios: conteúdos, metodologias e sensibilidade, em especial a maneira como a sensibilidade se desenvolve nessa relação intrínseca, perpassando os conteúdos e metodologias.

O artigo *Debatendo temas polêmicos: Uma maneira dinâmica de trabalhar a Interculturalidade e desenvolver os conhecimentos linguísticos em sala de aula*, de Marcellino Aquino (2012), tem como foco as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior com a especificidade de se tratar de práticas realizadas em sala de aula de português como língua adicional. Assim, a pesquisa de Aquino (2012) foi direcionada por “atividades de debates de temas polêmicos realizados na disciplina intitulada ‘Produção Oral e Escrita’” (p. 186), “oferecida pelo Programa de Português para Estrangeiros, com parceria do DRI (Diretoria de Relações Internacionais) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2012” (p. 186).

O trabalho tem por objetivo “apresentar uma perspectiva linguístico-cultural para ser desenvolvida em aulas de português como língua adicional, além de estimular reflexões sobre como trabalhar a interculturalidade em sala de aula multicultural” (AQUINO, 2012, p. 185).

A pesquisa contou com a participação de estudantes de nível intermediário e avançado de língua portuguesa. Dentre os estudantes participantes da turma de “de Produção Oral e Escrita” estiveram dois alemães, um norte americano e três falantes de língua hispânica (Colômbia, Espanha e México). Aquino (2012, p. 187) acrescenta que “a disciplina é oferecida a estudantes oriundos de instituições parceiras da UFMG no exterior e, voltada aos interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira”.

A respeito do conteúdo, Aquino (2012, p. 197) expõe que o intuito da disciplina foi o desenvolvimento linguístico da língua portuguesa, abordando nas aulas temas gramaticais, lexicais, culturais e sociais. Para a apreensão deste conhecimento, utilizou-se como metodologia “produções escritas de temas diversos, assim como discussões, debates, apresentações de trabalhos” (p. 187).

Com a proposta de realizar debates com temas polêmicos, a disciplina contou com a sugestão dos estudantes para a escolha dos seguintes temas: Legalização do aborto; Legalização de drogas, em especial a maconha; Código Penal Brasileiro em comparação aos de outros países; Greves das universidades; Pena de morte; Prisão perpétua versus prisões psiquiátricas.

Para o desenvolvimento destes temas, Aquino (2012, p. 188) explicita a opção de uma metodologia em que “os debates foram realizados em conjunto. Em alguns, como a legalização da maconha, montamos grupos contra e a favor. Cada grupo expôs sua argumentação durante cerca de cinco minutos sem interrupção e depois realizaram o debate, sempre muito caloroso”.

Nesse sentido, observamos a potencialidade dos debates, visto que partiram de temas da realidade social dos estudantes, emergentes na sociedade, norteados por posicionamentos antagônicos, que em geral, não são dialogados, mas, sim, fechados nos grupos em que os

posicionamentos convergem. E dessa forma, não avançam com as discussões e soluções que tais temas acarretam, mas permanecem os problemas.

Amparadas no conceito de diálogo de Freire (1980) vislumbramos possibilidades para avançarmos com os argumentos acerca destes temas sociais, polêmicos e que demandam diálogo. Para o autor, “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1980, p. 82), além disso, “se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (p. 82-83).

Logo, compreender o diálogo como necessidade existencial implica que é fundamental dialogarmos sobre temas sociais, como os indicados no estudo de Aquino (2012). Nesse aspecto notamos a sensibilidade na explicitação de Aquino (2012, p. 189) de que:

A atividade envolvendo debates e discussões em sala de aula consegue alcançar amplos padrões e significações no ensino de língua portuguesa, reforçando reflexões sobre a língua/linguagem, identidade, cultura, interculturalidade entre outros aspectos essenciais para um ensino de língua dinâmico e eficaz.

Com esse direcionamento, dialogamos com o argumento de McLaren (1997, p. 156) ao defender que “se queremos motivar as alunas e alunos para uma práxis transformadora, os estudantes devem não apenas ser encorajados a escolher uma linguagem de análise que esteja apoiada em um projeto libertador, mas devem investir efetivamente neste projeto”. Assim, compreendemos que para além de um encorajamento quanto ao debate e argumentação de temas sociais polêmicos, é urgente a proposta de Freire (1980) da ação libertadora, no sentido de pautarmo-nos na reflexão e ação.

A libertação, portanto, como advoga Freire (1980, p. 85) é o resultado da nossa própria conscientização, que entendemos como instrumento de engajamento da ação transformadora, ou seja, da práxis. Nessa acepção, conscientizar-se pressupõe a libertação, processo direcionado à transformação, por meio da reflexão-ação.

Ademais, ainda sobre o que verificamos a respeito da sensibilidade, Aquino (2012, p. 192) considerou o seguinte:

As discussões em sala de aula proporcionaram uma queda de barreira envolvendo questões sociocomunicativas entre os próprios estudantes da disciplina (sujeitos/mundos) e, com relação à língua e cultura em que estavam imersos, favorecendo a criatividade linguística em situações reais e dinâmicas do uso da língua.



Desse modo, a maneira como os temas sociais polêmicos foram abordados pelas metodologias trabalhadas, e a sensibilidade com que as práticas pedagógicas interculturais se desenvolveram indicou possibilidades de aprendizagem da língua portuguesa, assim como um diálogo entre as diferentes culturas. É interessante observar como o diálogo construído nos debates ampliou a argumentação dos estudantes, potencializando o processo de conscientização, tão importante quando se trata de discussões que pressupõem a transformação.

O artigo *Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica*, de Fiorese (2019), focaliza as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior, especificamente com as atividades de docentes de inglês no contexto do projeto Idiomas para Fins Acadêmico (IFA) da Universidade Federal do Paraná. Para tanto, Fiorese (2019, p. 3) objetiva analisar a influência da correção oral para “a criação de barreiras psicológicas durante o processo de aprendizado de alunos de língua estrangeira e como estes fortes obstáculos podem ser enfraquecidos ou até mesmo apagados por meio de atitudes baseadas na interculturalidade crítica”.

No quesito da metodologia, atentamos para que “um aspecto bastante positivo em relação à correção oral é que os professores observados faziam anotações dos erros dos alunos durante práticas orais para uma sessão de feedback posterior” (FIORESE, 2019, p. 9). Estabeleceu-se uma relação entre docente e discente em que a sensibilidade norteava o cuidado com que as correções orais eram realizadas pelos docentes.

Nesse direcionamento, enfatizamos a importância da dimensão cultural, e por conseguinte do conceito de cultura. Da Matta (1981, p. 122) propõe que “cultura é, em antropologia social, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”.

Partindo desse princípio, destaca-se a potencialidade que a compreensão deste conceito representa para a aprendizagem da língua estrangeira. Isso pelo fato de que, como entendido por Da Matta (1981), “embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualização, expressão e reação em situações concretas são infinitas” (p. 124). Dito isso, as correções orais na aprendizagem da língua estrangeira pode ser positiva no sentido de ampliar o contexto cultural dos estudantes, não representando um desconforto ou insegurança por parte dos estudantes quando submetidos às correções.

Com o desenvolvimento da metodologia que mencionamos, verificamos inspirações à apreensão da sensibilidade na indicação de Fiorese (2019) de que “os professores são responsáveis por manter os alunos motivados a aprender fazendo-os menos ansiosos em aulas de aquisição da língua estrangeira” (p. 11).

Nesse sentido, inspirar os estudante a se manterem motivados se aproxima ao que Freire (2016) propõe de que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (p. 132). Além disso, Freire (2016) elucida que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (p. 132-133). Esses desdobramentos potencializam as aprendizagens diante das práticas de correções orais.

Com relação aos conteúdos, Fiorese (2019) explicita o uso frequente da língua portuguesa “visto que os alunos ainda não eram capazes de se expressarem em inglês e tampouco de compreenderem todos os direcionamentos de atividades na língua que estava sendo ensinada” (p. 8). Isso demonstra uma preocupação com a realidade contextual dos estudantes, com os saberes iniciais que possuíam da língua estrangeira.

Percebe-se uma sensibilidade aos saberes dos estudantes. Nesse aspecto, dialogamos com a proposta de Freire (2015, p. 31) de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Estes são direcionamentos que nos inspiram na construção de relações interculturais, possibilidades de viver a interculturalidade.

O artigo *Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa*, de autoria de Costa (2014), tem como foco as práticas pedagógicas interculturais no Ensino Superior, especificamente com a elaboração de atividades voltadas para o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes de língua inglesa “no Núcleo de Idiomas da União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), que atende a comunidade unimiana a partir dos níveis intermediário e avançado” (COSTA, 2014, p. 12).

A respeito da metodologia abordada, “a adoção de filmes possibilitará aos alunos a percepção de outros grupos culturais com valores, crenças e comportamentos diferentes através da imagem cinematográfica” (COSTA, 2014, p. 11). Nessa construção, ainda sobre a metodologia utilizada, Costa (2014, p. 11) sinaliza o seguinte:

O planejamento da atividade pelo professor deve preparar os alunos para analisar, discutir e interagir de forma a entender e aceitar outras expressões culturais as quais podem estar implícitas ou explícitas, o que dependerá do professor para orientar as discussões na administração da atividade.

É interessante observar os aspectos de análise, discussão e interação que são atribuídos às atividades docentes. A responsabilidade do docente para a promoção de atividades que envolvem estes elementos remete ao que Fontenele e Lima (2007) concebem sobre a prática docente, entendendo-a como “idiossincrática, ou seja, como profundamente atravessada pela

maneira de ser do/a professor/a enquanto pessoa, acreditamos que este não se desnuda de suas referências de vida enquanto atua” (FONTENELE; LIMA, 2007, p. 113).

Nos conhecimentos abordados por tal metodologia notamos a sensibilidade perpassando essa relação conteúdo e forma, de maneira que, como assinala Costa (2014, p. 11):

A partir da percepção e reflexão sobre a cultura do outro, o aluno poderá pensar sobre a sua própria cultura, ou seja, a construção da própria identidade cultural, que, por consequência, desencadeará atitudes de aceitação e tolerância e a exclusão de estereótipos.

No que concerne à construção da própria identidade, retomamos o conceito de cultura de Da Matta (1981); na proposta do autor:

A cultura permite traduzir melhor a diferenças entre nós e os outros e, assim fazendo, resgatar a nossa humanidade no outro e a do outro em nós mesmo. Num mundo como o nosso, tão pequeno pena comunicação em escala planetária, isso me parece muito importante. Porque já não se trata somente de fabricar mais e mais automóveis, conforme pensávamos em 1950, mas desenvolver nossa capacidade de enxergar melhores caminhos para os pobres, os marginais e os oprimidos. E isso só se faz com uma atitude aberta para as formas e configurações sociais que, como revela o conceito de cultura, estão dentro e fora de nós (DA MATTA, 1981, p. 126).

As configurações sociais, como pontua Da Matta (1981), modificam-se ao longo dos anos, pressupondo que as relações sociais e culturais se transformem em concordância com os novos modelos de organização social. Nessa direção, notamos em Costa (2014) a explicitação da metodologia de maneira que “como exemplo, uma atividade pode ser desenvolvida a partir do filme “Albergue Espanhol” porque promove discussões sobre estereótipos e generalizações que muitas pessoas possuem sobre outras culturas, ou mesmo sobre a sua própria” (p. 13).

Dito isso, concordamos com os seguintes questionamentos de Candau (2005): “quem incluímos na categoria ‘nós’? quem são os ‘outros’?” (p. 19). A autora desenvolve esta questão enfatizando que “esses são temas fundamentais que trabalhamos nas relações sociais e, particularmente, na educação” (p. 19). Desse modo, Candau (2005, p. 19) argumenta:

Incluimos no ‘nós’ todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc.

Ao considerar estes desdobramentos, potencializamos as discussões que Costa (2014) sinaliza acerca dos estereótipos e generalizações sobre as diferentes culturas. A compreensão sobre o “outro” se reflete na nossa prática docente, como analisa McLaren (1997, p. 212): “precisamos lembrar que as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornamos”. Ter consciência de que as práticas docentes são reflexo do modo como somos e estamos no mundo direciona, inspira e potencializa o desenvolvimento da sensibilidade.

Cumpramos assinalar que os resultados da análise dos artigos apontaram que as práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas tanto nos contextos da Educação Básica como do Ensino Superior, oportunizam reflexões de práticas docentes que atendem positivamente à relação entre interculturalidade e ensino.

O intuito desta dissertação é dar visibilidade para estas práticas docentes que apresentam características e elementos que podem favorecer e potencializar a realização de outras atitudes docentes. Nesse aspecto, verificamos que os domínios dos conteúdos, das metodologias, e da sensibilidade estiveram presentes nos dois contextos – Educação Básica e Ensino Superior –, além disso, foram trabalhados de maneira articulada, o que demonstrou a potencialidade destes domínios para o ensino pautado na interculturalidade.

Ademais, indicamos que o fato de analisarmos práticas docentes que se desenvolveram em dois contextos diferentes, ampliou as reflexões, pois trata-se de experiências que potencializam o ensino na perspectiva intercultural. À vista disso, pudemos dar visibilidade às iniciativas insurgentes que podem servir de inspiração para a realização de práticas de outros docentes e em diferentes contextos.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS “DE DOMÍNIO CONEXO”

Como indicamos na seção destinada à apresentação do referencial teórico-metodológico deste relatório de pesquisa, 16 artigos constituem o grupo dos trabalhos que denominamos “de domínio conexo”, trabalhos que, embora atendessem aos descritores: i) não abordavam as práticas pedagógicas interculturais diretamente, ou seja, por meio de pesquisa de campo; ii) não focalizavam tais práticas na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Dito isso, apresentamos, nesta subseção, as abordagens que estes artigos trabalharam, já que foram trabalhos que atenderam aos descritores na etapa do levantamento dos dados, mas não contemplaram o núcleo de discussões da temática de nos propusemos a dissertar.

## **ARTIGO 1**

O artigo *Danças africanas e interculturalidade: práticas artísticas e pedagógicas em Portugal* de Teresa Fabião (2013), apresenta uma discussão sobre a maneira com que as danças africanas em Portugal problematizam as relações culturais entre Portugal e a(s) África(s). Nesse sentido, o estudo tem como objetivo verificar de que forma duas propostas artísticas e pedagógicas de danças africanas em Portugal problematizam os diálogos interculturais entre essas culturas.

Fabião (2013) realizou uma pesquisa de campo utilizando as técnicas de observação participante de aulas, realização de entrevistas não-estruturadas e observação de ensaios e espetáculos. Nesse processo de investigação, a autora pautou-se nos pressupostos teóricos da interculturalidade crítica, tal como compreendidos por Candau (2000) e McLaren (1997) para desenvolver sua análise.

Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de ações de apoio aos mediadores culturais. Fabião (2013) destaca a importância dos artistas ao atuarem como agentes culturais, ou seja, como profissionais que realizam a mediação da visão da África trabalhando diariamente com portugueses, luso-africanos e africanos. Além disso, a autora indica a necessidade de uma maior atenção ao alcance da temática, como também da importância das artes performativas, neste caso, a dança.

As conclusões que Fabião (2013) explicita são as de que há uma predominância da lógica de transposição e sobreposição de elementos culturais nas propostas de trabalho dos professores de dança. Isso implica a tendência de uma visão estereotipada, como sinalizado pela autora, uma lógica que compreende a dinâmica intercultural da justaposição.

Portanto, verificou-se uma abordagem contrária a defendida pela perspectiva da interculturalidade crítica, na qual há um direcionamento de construção de relações interculturais, contrário ao se percebeu das práticas artísticas sob a lógica da justaposição.

## **ARTIGO 2**

O estudo apresentado no artigo *A interculturalidade e seus desafios nas práticas pedagógicas* das autoras Raymundo e Garcia (2019) compreende uma discussão teórico-conceitual acerca na construção de práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade.

As autoras Raymundo e Garcia (2019) discorrem a respeito das relações multiculturais no contexto escolar, realizando uma análise sobre a relação entre cultura – como objeto de

estudo – e educação. Para o desenvolvimento da pesquisa – de tipo bibliográfica – as autoras traçaram como objetivos do trabalho apresentar os modelos de abordagens culturais que se fazem presentes no ambiente escolar; problematizar uma perspectiva de educação que seja transformadora diante de relações desiguais; reconhecer a disparidade de acesso a bens culturais; e deslegitimar qualquer forma de discriminação, seja ela de classe social, raça, gênero ou cultural, a fim de impulsionar uma formação pedagógica que contribua para a valorização das diferentes culturas.

Raymundo e Garcia (2019) apontam como resultados da pesquisa que a educação, compreendida como entidade que possibilita o rompimento de estigmas sociais, contribui para a superação da ideia de grupos marginalizados, como também auxilia, com base em uma abordagem histórico crítica, o processo de reconhecimento do outro.

Além disso, os resultados demonstraram que a concepção intercultural torna-se um processo ativo na medida em que transforma ideias em ações. Segundo Raymundo e Garcia (2019), um movimento de aquisição de consciência e reflexão integrado às práticas que favorecem o rompimento de relações desiguais, e desenvolvimento de práticas pautadas na justiça social.

Como conclusões, o artigo indica que a interculturalidade envolve diferentes aspectos, oportunizando diversas maneiras de se abordar a temática. Isso sinaliza, de acordo com Raymundo e Garcia (2019), que é possível a utilização de diferentes estratégias para que a vivência dos estudantes seja pluricultural. Assim, a valorização das diferenças, a desconstrução de valores homogêneos, o reconhecimento das identidades plurais, potencializam a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

### **ARTIGO 3**

O artigo intitulado *Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos* de autoria de Sacavino (2020) tem como principal foco a construção de uma perspectiva intercultural, capaz de mobilizar práticas educativas na acepção da educação crítica. A autora apresenta problematizações acerca do potencial da educação intercultural para se “reinventar a escola” diante da problemática das diferenças culturais presentes no cotidiano escolar e a pouca valorização destas diferenças.

O trabalho realizou-se por meio de entrevista com a professora Vera Candau, em que foi construído um “abecedário” sobre educação e interculturalidade, idealizado e realizado sob

a direção da professora Adriana Fresquet do Grupo Cinead da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Sacavino (2020) explicita como objetivo do trabalho a realização de articulações e relações a partir da seleção de alguns dos verbetes, conceitos/categorias do “abecedário” e sua contribuição para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais no contexto social, particularmente no âmbito escolar.

Para tanto, como resultados, o trabalho explicita que desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva intercultural e da educação em direitos humanos é fundamental nos contextos marcados pela exclusão do diferente. Além disso, Sacavino (2020) pontua que a interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialista de sua constituição. Ademais, verificou-se que o vídeo do “abecedário” com as explicitações da professora Vera Candau é um rico material pedagógico, um importante recurso pedagógico que oferece aos docentes possibilidades de aprofundamento conceitual acerca da educação intercultural, podendo, assim, construir caminhos para a transformação das práticas pedagógicas.

A respeito das conclusões de Sacavino (2020) diante dos resultados do estudo, a autora pontua que a interculturalidade se configura como um elemento central neste processo de “reinventar a escola”, pois esta perspectiva possibilita a articulação entre igualdade e diferença. Em referência aos argumentos de Candau (2016), a autora indica que esta articulação potencializa a construção de saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social.

À vista disso, defende que é fundamental questionar a lógica dominante nos processos educativos escolares, pautada na padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade, para que assim, seja possível o avanço na construção de práticas educativas interculturais.

## **ARTIGO 5**

O artigo *Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas* de Araújo e Figueiredo (2015) visa apresentar e discutir as definições de cultura e interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. Os autores, por meio de pesquisa do tipo bibliográfica, realizam o levantamento bibliográfico acerca de teorias que fundamentam as definições de cultura e interculturalidade no ensino de língua estrangeira.

Além das discussões acerca das definições de cultura e interculturalidade, o trabalho apresenta como objetivo discutir a importância que estes conceitos possuem para a realização do trabalho dos docentes em sala de aula, uma vez que a língua e a cultura são essenciais na construção social do indivíduo.

Araújo e Figueiredo (2015) evidenciaram, como resultados do estudo, que a prática do uso de textos literários é importante, uma vez que estes textos podem elucidar a diversidade cultural das sociedades, como também as relações que se estabelecem nelas. Os autores fazem referência à Corbett (2003) para sinalizar que os textos oferecem vantagens por apresentarem o sistema de valores da cultura alvo, e assim, suas tensões e conflitos. Isso faz com que os estudantes se sintam motivados a negociar suas próprias tensões e conflitos como os encontrados no estudo dessa nova cultura.

Portanto, concluiu-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai além da compreensão de regras e vocabulário. Araújo e Figueiredo (2015) argumentam que a perspectiva intercultural proporciona essa articulação entre os conhecimentos do mundo com a sala de aula. A interculturalidade, na defesa dos autores, pode oferecer aos docentes diferentes maneiras de se trabalhar as atividades em sala de aula, uma perspectiva que auxilia os estudantes a se posicionarem diante das diferentes culturas valores, crenças e costumes presentes nos espaços da sala de aula, elementos que fazem parte da aprendizagem de outras línguas.

## **ARTIGO 6**

O artigo *A Interculturalidade Na Sala De Aula De Língua Inglesa: Uma Análise De Textos De Um Livro Didático* das autoras Couto e Silva (2015) objetiva investigar como se apresentam os elementos interculturais nos textos do livro didático: *Links: English for Teens*, do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, desenvolve-se com base no tema da interculturalidade como abordagem e competência para ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa, Couto e Silva (2015) aprofundam nesse objetivo e se propõem a analisar o livro didático “*Links: English for Teens*”, com o intuito de verificar como os elementos culturais estão presentes em seus textos, assim como discutir a necessidade de inserir aspectos relacionados à faixa etária dos alunos que estudam com este livro.

A análise deste livro revelou que os textos de uma das seções oportunizam aos estudantes reflexões acerca das diferenças sociais, raciais e de gênero, como categoria construídas socialmente que podem causar desigualdades. Estas reflexões sinalizam maneiras



de se realizar diálogos entre as culturas. Já numa outra seção de leitura, verificou-se a presença de conteúdos acerca de conhecimentos sobre valores, opiniões e crenças de diferentes culturas.

Assim, a respeito do desenvolvimento intercultural, os resultados sinalizaram que os textos configuram-se como instrumento para a construção de reflexões e discussões sobre problemas sócio-políticos; festividades e entretenimento; comidas típicas; estereótipos femininos; masculinos; de idade; e culturais.

No entanto, como argumentam Couto e Silva (2015), o aprofundamento desses tópicos na perspectiva intercultural dependerá da maneira como os docentes abordam a temática em sala de aula.

Nesse sentido, as conclusões apresentadas no artigo indicam a importância da escolha e elaboração dos livros didáticos, já que o material didático em articulação com as metodologias utilizadas pelos docentes contribuem para que os estudantes valorizem outras culturas por meio da aprendizagem da língua estrangeira.

Assim sendo, Couto e Silva (2015) ainda pontuam que esta forma de se trabalhar contribui para que os estudantes construam atitudes positivas em relação a sua cultura e a cultura do outro, como também o sentimento de engajamento em expor suas ideologias e valores.

## **ARTIGO 10**

O artigo *Cultura e interculturalidade na sala de aula de LE: uma introdução teórica* de Pereira (2015) objetiva explicar os principais conceitos relacionados ao termo cultura e que podem auxiliar a compreensão dos processos interculturais que ocorrem no ensino de línguas estrangeiras. Desenvolveu-se por meio de pesquisa do tipo bibliográfica, em que realizou-se o levantamento das definições dos conceitos cultura, languaculture, fluxos culturais e competência intercultural.

Na realização da pesquisa, Pereira (2015) evidenciou que os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva intercultural, necessariamente abordam questões de gênero, raça, classe, ideologias e políticas. Isso porque não há neutralidade nos discursos que norteiam as práticas de ensino.

Portanto, Pereira (2015) conclui o texto apontando que aprender uma língua implica ir além de memorizar regras gramaticais e palavras soltas, pois este processo de aprendizagem, segundo o autor, acontece nas interações entre os sujeitos participantes do processo, nas quais

há a manifestação das diferentes culturas, movimento em que podem ser assumidos os conflitos, como também o diálogo entre elas.

### **ARTIGO 11**

O artigo *Interculturalidade e análise do discurso sobre o indígena: a identidade em sala de aula* de Mata (2018) apresenta como objetivo investigar como o discurso do senso comum sobre educação se constitui numa ameaça à identidade indígena, utilizando dos referenciais da Análise do Discurso de Linha Francesa pecheuxiana.

Para a realização da pesquisa, Mata (2018) analisou nove memoriais de vida e de trajetória escolar produzidos por discentes bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/Diversidade, da área Intercultural, no contexto da Licenciatura Intercultural do IFBA - Campus Porto Seguro – BA.

Os resultados indicaram que nos memoriais e enunciados dos participantes foi recorrente o discurso de inferioridade, de valorização dos saberes advindos da formação tradicional, como também um discurso de subjugamento quanto a poder pertencer uma classe privilegiada, a da sociedade “branca”, moldada por valores ocidentalizados. Nesse aspecto, os discursos sinalizaram a inferioridade da tradição indígena.

Mata (2018) considerou em suas análises a importância da inclusão da tradição indígena para se repensar as práticas de ensino. O autor sinaliza que a análise das políticas públicas de inclusão oferecem caminhos para a formação de docentes indígenas bilíngues que possam realmente atender às necessidades indígenas.

Apontou-se, ainda, as dificuldades que os docentes tendem a enfrentar ao se relacionarem com a cultura indígena, isso porque tais relações envolvem a necessidade de se atender às expectativas e desejos dos estudantes, o que torna necessário alternativas de trabalho para que esse diálogo realmente aconteça.

### **ARTIGO 14**

No estudo apresentado do artigo *Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural*, Silva e Borges (2011) realizam uma análise da realidade sociolinguística dos indígenas.

Desse modo, Silva e Borges (2011) indicam como objetivo do artigo mostrar como as pesquisas realizadas por meio do Observatório da Educação Escolar Indígena, articuladas com as pesquisas do estágio e do projeto extraescolar do curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás, contribuem para o conhecimento da realidade sociolinguística dos indígenas da região Araguaia-Tocantins e para a adoção de políticas linguísticas nas práticas pedagógicas bilíngues na escola e de políticas de fortalecimento das línguas maternas originárias nas comunidades.

Com a realização de uma pesquisa etnográfica, desenvolveu-se um projeto intitulado “A função social das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural” destinado à formação de docentes indígenas no curso de licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás, em que foram analisadas as ações realizadas nas disciplinas, estágios e atividades extraescolares.

Os resultados apontaram um possível desaparecimento da língua especializada no contexto indígena por deixarem de realizar algumas atividades sociais como a produção de alguns instrumentos, fazendo com que alguns enunciados perdessem o sentido.

Verificou-se, também, um movimento de composição de palavras indígenas para referenciar palavras portuguesas. Além disso, foi identificado que algumas palavras desapareceram, pela mudança natural da língua ou por seu deslocamento para dar espaço à língua portuguesa. Nas falas de idosos e jovens, também se identificou mudanças quanto ao uso das palavras, como também da criação de novas palavras diante das novas relações comerciais.

Outro elemento constatado foi que as políticas linguísticas se fortalecem com a realização de projetos extraescolares de documentação de informações e criação de novas palavras para denominar novas realidades. Estas políticas possibilitam o desenvolvimento e fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues interculturais sem que haja a inferiorização das línguas indígenas.

As conclusões de Silva e Borges (2011) explicitaram que o maior desafio para a educação indígena é a sua descolonização. Nesse sentido, indicam que a formação de docentes indígenas contribui para que o ensino não se limite a transmitir conhecimentos, e sim ofereça instrumentos para a construção de novos conhecimentos. No quesito da descolonização da educação, as autoras sinalizam que as práticas pedagógicas fundamentadas na realidade sociolinguística são uma alternativa quando trabalhadas de maneira contextualizada e pautada no diálogo entre os diferentes tipos de conhecimentos.

## **ARTIGO 15**

O artigo intitulado *Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas* de Sant’Ana *et al.* (2018) tem por objetivo discutir a possibilidade de interculturalizar criticamente a formação docente. Com a realização de pesquisa do tipo bibliográfica, desenvolveu suas problematizações pautando-se em conceitos como colonialidade do poder, cultura, Interculturalidade e educação intercultural.

Os resultados do estudo sinalizaram a predominância da colonialidade fundamentada pelo Ocidente nas relações de poder do mundo atual. Assim, negros, indígenas, mulheres, não-cristãos, homossexuais, pessoas com deficiências, pobres, favelados, dentre outros, são discursivamente produzidos como diferentes de um determinado padrão e classificados como inferiores. Nessa direção, Sant’Ana *et al.* (2018) indicam que a escola contemporânea segue esta classificação por pautar-se no paradigma de ciência ocidental produzido junto à colonialidade do poder.

A respeito da interculturalidade, verificou-se que interculturalizar a educação demanda que a formação de docentes, inicial e continuada, se preocupe em desconstruir preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira por meio da problematização da realidade.

Com relação a perspectiva para a formação docente nessa perspectiva da interculturalidade, foi identificado que ela (a formação docente) aparece na legislação e na produção acadêmica geralmente no âmbito da formação de profissionais indígenas.

Além disso, no Plano Nacional de Educação, os aspectos relativos às diferenças se fazem presentes na educação do campo, na educação indígena e na educação quilombola, não contemplando, então, a pluralidade cultural como constituinte das sociedades como um todo (SANT’ANA *et al.*, 2018).

Desse modo, Sant’Ana *et al.* (2018) concluíram que esse movimento de interculturalizar a formação docente indica perspectivas para se romper com a monocultura epistemológica da educação. Apresentam esta alternativa vislumbrando a incorporação de problematizações sobre a dimensão cultural nos currículos de licenciaturas, tratando-se de um processo de valorização das diferenças com base nos conhecimentos dos diferentes grupos.

## **ARTIGO 17**

O artigo *Racialização da ciência e do espaço em práticas interculturais* de Ishii (2020) apresenta como objetivo problematizar como se operam a racialização da ciência e do espaço

para pensar as relações que envolvem as práticas interculturais. A autora, por meio de pesquisa do tipo bibliográfica, pretende com o estudo problematizar configurações sociais marcadas por relações coloniais que definem conhecimentos científicos e não científicos.

Como resultados, Ishii (2020) identificou a ausência de reciprocidade em políticas denominadas como interculturais, pelo fato de que a diferença, na prática, se insere no âmbito das políticas de assimilação, não havendo, então, reciprocidade de relações culturais. Isso se explica, como pontua a autora, pela forma como os conteúdos relativos à história e cultura dos afro-brasileiros e dos povos indígenas no Brasil são abordadas nos currículos de cursos de licenciaturas.

Desse modo, as conclusões do artigo explicitaram que a interculturalidade tem sinalizado a ideia de integração dos grupos considerados subalternizados à hegemonia nacional. Assim, Ishii (2020) considera que é necessário repensar a ciência moderna ocidental e reconhecer como legítimas as outras ciências, o que se torna base para se pensar práticas interculturais.

Ademais, Ishii (2020) sinaliza que a análise da relação entre ciência, raça e práticas interculturais, permite evidenciar as tensões coloniais que impedem a superação da lógica racionalista que as atravessam.

## **ARTIGO 18**

O artigo *Estudos decoloniais: práticas interculturais no Vale do Ribeira (SP) - proposições para um feminismo agroecológico* de Busko (2020) objetiva analisar quais os modos de ser, dizer e fazer decoloniais de mulheres que constituem o movimento chamado feminismo agroecológico no Vale do Ribeira (SP). O estudo é conduzido por pesquisa de campo com experiências de imersão onde são realizados os processos de agricultura familiar, quilombos, aldeias indígenas, contexto em que realizou-se entrevistas em profundidade.

Nesse contexto do movimento do feminismo agroecológico, a exterioridade se torna o primeiro passo para que a mulher possa atingir a alteridade, a mulher é a pessoa fundamental desse movimento e por isso qualquer análise e qualquer estudo decolonial parte dessa mulher, do seu dizer e do seu fazer (BUSKO, 2020).

Em suas considerações, Busko (2020) sinaliza a especificidade da vida dessas mulheres, que ao atuarem de maneira resistente, criam condições para se desconectarem das estruturas coloniais de poder, consistindo num processo de reflexão sobre o pensamento colonial ocidental, e também de ação contra a exploração da terra.

## **ARTIGO 19**

O artigo *Povo Munduruku, ti Apiaká/kayabi: práticas interculturais e Hibridizantes nas relações de comércio com uma cooperativa não indígena* de Andrade e Ferreira (2017) apresenta como objetivo entender o impacto direto e indireto que uma organização coletiva não indígena exerce dentro de uma comunidade indígena, e como este se desenvolve numa relação comercial.

Por meio de pesquisa etnográfica, com a realização de entrevistas e observação participante, Andrade e Ferreira (2017) apontam como resultados da pesquisa que, nas narrativas das lideranças indígenas, a presença da cooperativa na comunidade foi positiva. Isso porque percebeu-se por parte destas lideranças, uma valorização do trabalho dos indígenas, como também a ausência de atravessadores que não pagavam o preço justo pelo produto.

Além disso, a cooperativa tem produzido processos interculturalizantes e híbridos no que se refere à experiência da comunidade com a aquisição de capital, diferente do que faziam antes com as relações de troca dos seus produtos por ferramentas e instrumentos que lhes fossem úteis.

No entanto, Andrade e Ferreira (2017) verificaram, em sua avaliação, que o preço que a cooperativa paga à comunidade não corresponde ao que recebem com a força de trabalho dos indígenas. Nessa lógica, o que se observou foi que a cooperativa não se atenta à questão cultural da comunidade, dado que as ações para a manutenção e aprimoramento da floresta, por exemplo, deixa subentendido se essas ações não seriam para a melhoria da logística para a extração dos produtos comercializados. Conclui-se, então, que é preciso desenvolver ações interculturais com os povos indígenas sem intervenção na estrutura social e cultural da comunidade.

## **ARTIGO 20**

O artigo *A construção de práticas educativas interculturais nas escolas do campo* de Moura *et al.* (2021) desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e apresenta como objetivo discutir as práticas educativas interculturais que podem ser desenvolvidas nas escolas do campo, por meio do debate sobre a construção de projetos de ensino que se pautem na oferta de uma educação transformadora.

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de projetos nas escolas do campo voltados para a valorização da identidade desse público específico. Assim sendo, Moura *et al.*

(2021) apresentam a educação intercultural como proposta para a realização de uma educação que considere as especificidades da escola do campo. Isso porque a educação intercultural, na compreensão das autoras, proporciona a construção de aprendizagens significativas, valorização das culturas, e da identidade dos estudantes. Além disso, as práticas interculturais foram entendidas como maximizadoras dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da escola do campo.

A nível de conclusões, Moura *et al.* (2021) sinalizam a importância da sintonia dos docentes, pais e escola no que se refere à importância do conhecimento escolar na aquisição de saberes que possibilitarão aos estudantes sucesso escolar. Trata-se de um movimento de reconhecimento das demandas dos estudantes.

Nesse sentido, Moura *et al.* (2021) indicam a interculturalidade como alternativa para se estabelecer o elo entre os diferentes conhecimentos, já que as culturas são porções de conhecimentos e ideias que estão em constante contato. Nessa direção, acreditam que torna-se possível a relação entre os diferentes saberes, conhecimentos e epistemologias.

## **ARTIGO 21**

O artigo *Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula* de Santos e Queiroz (2021) apresenta como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a escola básica e as diferentes culturas que habitam seus espaços. A pesquisa – de tipo bibliográfica – é desenvolvida em diálogo com os pressupostos de Candau (2008; 2011; 2012), Moreira (2008; 2012; 2013) e Walsh (2009) a fim de apresentar uma discussão sobre a urgência da valorização da diversidade cultural nos espaços escolares.

Os resultados do estudo apontaram a importância de um olhar diferenciado com relação à cultura da escola e na escola para o ensino e aprendizagem significativos dos estudantes e docentes. Isso porque, segundo Santos e Queiroz (2021), currículos, conteúdos, planejamentos e a abertura dos docentes a um ensino diversificado direcionam a construção da cultura da escola, espaço em que os estudantes podem encontrar caminhos tanto para a emancipação, como para a manutenção do *status quo*.

Assim, Santos e Queiroz (2021) concluem que a interculturalidade oferece instrumentos para se trabalhar as diferenças na escola, por se tratar de uma perspectiva que possibilita a formação crítica dos estudantes, de modo que seja efetivada uma formação em prol da

democracia. Nesse aspecto, instituindo-se a sala de aula como espaço de diálogo e partilha, torna-se propício que todos e todas se sintam pertencentes desse espaço escolar.

## **ARTIGO 22**

O artigo *Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (GO) e sua relação com a atuação dos professores indígenas no contexto de suas pesquisas e diferentes práticas pedagógicas interculturais* de Nazário (2017) apresenta como objetivo problematizar as atitudes do povo Tapuia em relação à sua identidade indígena tão questionada, por possuir um fenótipo afroindígena e fazer uso da língua portuguesa.

Com a pesquisa, Nazário (2017) verificou que as práticas sociais e culturais (re)elaboradas pelos Tapuia no contexto de formação de seus docentes proporcionou reflexões acerca de práticas de opressão à história e identidade indígena.

Os resultados da pesquisa sinalizaram uma maior autonomia diante de situações de conflito que envolvem interesses individuais ou coletivos do povo Tapuia. Há diferenças étnicas e culturais na formação da identidade indígena, especificidade que é entendida como positiva.

A respeito das conclusões, o estudo indicou o fortalecimento da identidade etnocultural e linguística por terem sido ressignificadas por meio de outros discursos e novas práticas assumidas na aldeia. Isso proporcionou à comunidade Tapuia a reconstrução de sua realidade e o fortalecimento de suas atitudes em relação à sua identidade.

## **ARTIGO 24**

O artigo *Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino* de Silva (2019) apresenta como objetivo problematizar as relações entre letramento literário, interculturalidade e ensino. Desenvolveu-se por meio de pesquisa do tipo bibliográfica, e seus resultados apontam que trabalhar com literatura na perspectiva intercultural contribui para a formação de leitores(as), como também para a ampliação do horizonte cultural destes.

O letramento literário, como verificado por Silva (2019), configura-se como uma prática social que reflete as relações de poder. Assim sendo, o autor sinaliza que o letramento literário na perspectiva intercultural, fazendo referência à Candau (2012), possibilita que a educação literária e também a escolar, sejam “reinventadas”, no sentido de transformarem as situações de desigualdade.



Silva (2019) considerou que é necessário um trabalho planejado e sistemático com os textos poéticos em sala de aula. Além disso, o autor argumenta que é importante que os docentes experimentem diferentes maneiras de ensinar. Além disso, o autor destaca que a acepção intercultural favorece a ampliação do horizonte cultural dos estudantes por meio de textos que abordam a valorização das diferentes culturas.

Com a realização desse delineamento dos artigos “de domínio conexo”, assinalamos que, na sequência, apresentamos as considerações que suscitaram das análises dos dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu-se direcionada pela problemática relacionada à desigualdade presente nas escolas – em especial as públicas – e a consequente necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais no cotidiano escolar e nos cursos de formação docente. Vivemos numa sociedade marcada por “exclusões” de diferentes tipos – econômicas, sociais, culturais, entre outras – o que constitui um contexto de desigualdades que definem os modos de ser e viver das pessoas, tanto no contexto social como no educacional, em especial o escolar, objeto de interesse deste estudo.

Nossa posição no mundo como professoras e pesquisadoras – no meu caso pesquisadora em formação – implica um posicionamento crítico e político sobre os problemas sociais e educacionais em que nossas práticas docentes são desenvolvidas.

À vista disso, a pesquisa versa sobre o tema *práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior*, para o qual converge o que propusemos fazer quanto à investigação e análise de práticas docentes que vêm se desenvolvendo nos contextos escolares. Nesse intento, a escolha deste tema justifica-se por ele oferecer instrumentos para a construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas interculturais que apresentam indícios quanto à utilização de elementos que podem favorecer e potencializar a efetivação de atitudes docentes interculturais.

A questão que conduziu este estudo foi: *como se configura a produção acadêmica brasileira sobre a interculturalidade nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior?* Para tanto, traçamos como objetivo geral da pesquisa *analisar as relações entre interculturalidade e ensino nas práticas pedagógicas de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira disponível em periódicos da área da educação.*

Por conseguinte, para que pudéssemos alcançar este objetivo geral, elaboramos como objetivos específicos *investigar em periódicos brasileiros da área de educação o que se tem publicado sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e Ensino Superior; como também verificar quais contribuições a análise de práticas pedagógicas interculturais oferece para a construção de novas perspectivas de trabalho com a educação intercultural nos contextos da Educação Básica e Ensino Superior.*

Cumprе assinalar os referenciais teóricos que delinearам nossos estudos e direcionaram a construção desta pesquisa, que se referem à educação humanizadora proposta por Paulo Freire (1976; 1980; 2016; 2018), e à interculturalidade tal como compreendida pela professora Vera

Candau (2008; 2012; 2013), correspondente à perspectiva do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997).

No âmbito da opção teórica que assumimos, importa ressaltar o que Mariano (2009) chama a atenção na sua pesquisa de doutorado sobre estudos que relacionam a formação de professores e o multiculturalismo. O autor alerta sobre uma tímida atenção aos referências de Paulo Freire nesses estudos, indicando que “a teoria multicultural no campo educacional é pensada – e os principais teóricos da área assumem isso – a partir das contribuições freirianas à construção de conhecimento feita por Peter McLaren e por Henry Giroux” (p. 65).

Nesse aspecto, Mariano (2009, p. 65) argumenta que uma hipótese para este fato “está na arraigada mentalidade de colônia que assumimos, inclusive do ponto de vista da produção de conhecimento”. Desse modo, mesmo que as contribuições de Paulo Freire representem potencialidades para os estudos culturais – reconhecidas mundo afora – elas têm sido pouco consideradas como referência nas pesquisas sobre esta temática.

Assim sendo, reforçamos que esta pesquisa foi direcionada, entre outras referências, pelas acepções de Paulo Freire sobre a educação humanizadora, por compreendermos a importância de sua perspectiva teórica para as análises que realizamos sobre interculturalidade e ensino.

Dentre os questionamentos iniciais que apresentamos nesta dissertação, interrogamos se “as educadoras e trabalhadoras culturais têm acesso a uma linguagem que lhes permita criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes que são defendidas pelos conservadores e liberais como unificadamente democráticas” (MCLAREN, 1997, p. 127).

Para tanto, com o intuito de desenvolver esta proposição, analisamos práticas pedagógicas interculturais e como resultados identificamos que há experiências de realização de práticas desse tipo em diferentes contextos, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior; também foi possível identificarmos elementos que potencializaram a construção destas práticas, além de termos realizado o exercício de dar visibilidade a essas iniciativas que demonstraram potencialidades quanto à superação da problemática da interculturalidade e ensino. Lançamos, então, a hipótese de que a realização desse tipo de práticas possa decorrer de críticas às “práticas culturais e sociais existentes que são defendidas pelos conservadores e liberais como unificadamente democráticas” (MCLAREN, 1997, p. 127).

Nesse sentido, cabe sinalizar que nos pautamos em referências que possibilitaram as análises acerca das denúncias sobre os problemas inerentes à interculturalidade e ensino, como também dos anúncios que pudemos fazer quanto a diferentes maneiras de se trabalhar as práticas docentes na perspectiva intercultural.

O levantamento dos dados realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica nas seguintes fontes: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes e Scielo. Nestas bases de dados, selecionamos para compor o *corpus* de análise oito artigos que resultaram da busca por meio de descritores que se associaram ao objeto de estudo – as práticas pedagógicas interculturais.

Partindo desse delineamento, os resultados das análises apresentaram possíveis respostas à questão e objetivos que delineamos inicialmente. A respeito da questão *como se configura a produção acadêmica brasileira sobre a interculturalidade nas práticas pedagógicas de docentes que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior*, verificamos que a maior dos artigos consistiram em análises teórico-conceituais sobre práticas pedagógicas interculturais ou empreenderam discussões acerca de práticas desenvolvidas em contextos diferentes daqueles da Educação Básica ou Ensino Superior.

Nessa circunstância, do total de 24 artigos selecionados para no processo de levantamento dos dados, oito (cerca de 33%) integraram o grupo de trabalhos “nucleares”, ou seja, os que focalizaram as práticas pedagógicas interculturais; os outros 16 constituíram o segundo grupo, o qual denominamos “de domínio conexo”, composto por dois tipos de trabalhos que, embora atendessem aos descritores: i) não abordavam as práticas pedagógicas interculturais diretamente, ou seja, por meio de pesquisa de campo; ii) não focalizavam tais práticas na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Um ponto importante a ser sublinhado é que a maior parte dos artigos “nucleares” tem como objeto a educação indígena e não o ensino “regular”, quer na Educação Básica, quer no Ensino Superior.

Este resultado dá indícios de que, de modo geral, a perspectiva trabalhada nas pesquisas é a de que há duas culturas distintas, a cultura indígena e a cultura “do branco”. Isso porque nas pesquisas são ressaltadas iniciativas em prol da integração dessas duas culturas, tratando-se de iniciativas voltadas para a incorporação da temática indígena nas escolas não indígenas.

Nesse raciocínio, é importante a superação dessa visão integradora e a implementação de uma visão de diálogo entre as diferenças, sejam elas quais forem. Isso implica dar visibilidade às problematizações sobre a predominância da temática indígena nas pesquisas sobre práticas pedagógicas interculturais, em detrimento de produções que retratem outras categorias culturais como religião, gênero, entre outras.

Para essa discussão, fazemos referência ao contexto em que tiveram origem os estudos culturais no Brasil, dado que “a produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país” (CANDAUI, 2010, p. 154).

Assim sendo, poderíamos dizer que esse ponto de partida dos estudos interculturais no Brasil com a temática indígena tem interferências nos estudos que se desenvolveram desde então, já que verificamos nos resultados das nossas análises esta característica nas práticas interculturais? Este resultado seria um reflexo das raízes do pensamento intercultural no Brasil? Consideramos pertinente destacarmos tais hipóteses.

Tratando-se dos objetivos que propusemos alcançar, no que concerne ao primeiro objetivo de *investigar em periódicos brasileiros da área de educação o que se tem publicado sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e Ensino Superior*, constatamos que os oito artigos “nucleares” que trataram das práticas pedagógicas interculturais em si, apresentaram as seguintes abordagens: pesquisa sobre a relevância da literatura indígena para o reconhecimento, interação e valorização das diferenças; pesquisa sobre as representações sociais de estudantes da Educação Básica quanto à cultura indígena; pesquisa com foco nas práticas pedagógicas interculturais de discentes professores do curso de Educação Intercultural em suas ações com atividades de estágio nas escolas indígenas que atuam; e também pesquisas com foco em projetos de língua estrangeira para discentes de cursos de graduação em Educação Intercultural.

Nesse panorama, o grupo dos artigos “de domínio conexo” focalizaram as seguintes abordagens: discussões teórico-conceituais sobre as práticas pedagógicas interculturais; discussões acerca de práticas desenvolvidas em contextos diferentes daqueles da Educação Básica ou Ensino Superior. Neste caso estavam os trabalhos que analisavam práticas interculturais desenvolvidas junto a grupos artísticos ou práticas interculturais efetivadas em relações comerciais entre comunidade indígena e organização coletiva não indígena.

Partindo desse delineamento da produção acadêmica sobre as práticas pedagógicas interculturais, realizamos o que propusemos num segundo objetivo, que foi *verificar quais contribuições a análise de práticas pedagógicas interculturais oferece para a construção de novas perspectivas de trabalho com a educação intercultural nos contextos da Educação Básica e Ensino Superior*.

Com relação ao que obtivemos como possíveis respostas a este objetivo, analisamos os resultados advindos dos artigos “nucleares” com base em três categorias teóricas: conteúdos, metodologias e sensibilidade, tal como compreendidas por Lima (2009) como necessárias para a formação de docentes interculturais. Assim sendo, analisamos as práticas docentes à luz destas categorias teóricas. Com isso, de modo geral, a respeito de cada categoria teórica, constatamos o seguinte:

- **Conteúdos:** observamos que o respeito aos saberes dos estudantes foi uma constante, de modo que as práticas docentes deram indícios de como superar a lógica mecânica e de transmissão de conhecimentos sem contextualização, bastante presente no cotidiano escolar e cursos de formação docente. Tal constatação aproxima-se da concepção de Freire (2015, p. 31) de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”;
- **Metodologias:** verificamos que as metodologias utilizadas no desenvolvimentos das práticas docentes não se pautaram no “falar sobre”, mas sim envolveram sempre um agir com os estudantes a partir de suas realidades e pensar sobre esta ação. Ancoradas nos argumentos de Zabala (1998, p. 13) acreditamos que “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Nesse aspecto, a prática educativa “consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (ZABALA, 1998, p. 15). Estes são argumentos que retratam o que percebemos nos resultados das análises dos artigos, sempre este movimento de ação e reflexão.
- **Sensibilidade:** constatamos que os artigos não oferecerem subsídios para se discutir a sensibilidade quanto ao princípio de que os docentes precisam se comprometer com a aprendizagem de todos os estudantes; ela (sensibilidade) pode ser observada sempre na sua relação com os conteúdos e as metodologia. Isso implica o que Lima (2009) argumenta sobre este domínio ser transversal ao dos conteúdos e das metodologias. Nesse quesito, constatamos que a sensibilidade foi determinante quanto ao direcionamento das práticas docentes, dado que sua relação com os outros domínios, ao que observamos, favoreceu e potencializou a efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Isso dá indícios de que na sua ausência, as práticas docentes poderiam tomar outros caminhos que não o da interculturalidade, como por exemplo, processos de ensino ausentes de sentido e significados aos estudantes, e para além disso, práticas que reforçassem as desigualdades presentes nesses contextos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Estas características que verificamos nas práticas que analisamos ilustram possibilidades de trabalho na perspectiva intercultural. Não as adotamos como “receitas” a serem seguidas, mas destacamos a importância destas análises para as reflexões sobre as práticas docentes. Nos argumentos de Zabala (1998, p. 14), acontecem muitas coisas na sala de aula, e isso torna difícil ou até mesmo impossível a busca por referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Dito isso, ressaltamos a importância de pesquisas que deem visibilidade para iniciativas que possibilitam a reflexão sobre as práticas, como salienta Zabala (1998), a importância de realizarmos a reflexão das nossas próprias práticas, como também a de outros docentes.

A respeito da visibilidade destas iniciativas positivas com práticas pedagógicas interculturais, cumpre assinalar que as ações desenvolvidas no contexto do Ensino Superior compreendem iniciativas individuais realizadas em universidades públicas. Este resultado retrata a importância de aprofundamento e ampliação das discussões acerca da formação dos formadores de docentes, de modo a potencializar a inserção e a expansão da perspectiva intercultural nestes contextos da Educação Superior.

Para isso, a interculturalidade como um modo de viver torna-se uma perspectiva necessária e urgente nos processos de formação docente, já que estabelecer diálogos interculturais e proporcionar vivências com práticas pedagógicas interculturais entre os formadores de professores e os futuros docentes indicam possibilidades de construção da interculturalidade. Isso porque estes futuros docentes poderão construir saberes docentes por meio das suas experiências formativas nos cursos de formação inicial.

Partindo desse delineamento, considero relevante indicar as contribuições que as reflexões que construí nesse processo de formação como pesquisadora, especialmente com a autonomia de desenvolver uma pesquisa pautada no rigor acadêmico e relevância social.

Dedicar-me a realizar uma pesquisa que tenha uma qualidade social para todas as pessoas constitui uma das mais importantes aprendizagens nesta etapa da minha formação no curso de Mestrado. Esta é uma preocupação que deve nortear os estudos de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a transformação dos problemas sociais que engendram as sociedades.

No que concerne ao que construí de conhecimentos com as reflexões sobre as práticas docentes analisadas, me foi possível elaborar instrumentos que poderei acessar ao longo do meu exercício profissional como docente ingressante – não iniciei a carreira docente como professora em atuação – como também pessoal, dado que nas aprendizagens sobre a interculturalidade figuram maneiras de ser e estar no mundo, e isso certamente me inspira a fazer o esforço de agir de maneira que eu vivencie relações interculturais.

Ademais, cumpre destacar o que Candau (2016, p. 807) pontua sobre o fato de que já existem experiências “insurgentes” que sinalizam outros paradigmas escolares; no entanto, são iniciativas que permanecem periféricas, que não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas. Posto isso, podemos construir a hipótese de que iniciativas insurgentes

com práticas interculturais são presentes em domínios específicos, referentes a categorias culturais como gênero, religião, raça e etnia, entre outros, e que permanecem invisibilizados.

Nessa lógica, apontamos a necessidade de estudos que tenham como objeto de investigação as práticas pedagógicas interculturais voltadas a essas categorias culturais, para que assim, possam ser visibilizadas e apoiadas. Consideramos que uma alternativa seria buscar diretamente em domínios específicos as publicações que retratam diferentes categorias teóricas, como por exemplo, dossiês temáticos publicados em revistas da área de educação.

Outro ponto importante a ser sublinhado é que os dados selecionados para as análises desta pesquisa constituíram-se de pesquisas publicadas em formato de artigos, portanto, cabe salientar que esta escolha não contemplou as possíveis contribuições das publicações de dissertações e teses.

Dito isso, indicamos como lacuna a ser preenchida em estudos futuros, a ampliação das análises sobre as práticas pedagógicas interculturais em teses e dissertações, pois acreditamos que é possível que estas pesquisas não tenham sido publicadas em formato de artigos, ou também pelo fato de não terem atendido aos descritores que utilizamos no levantamento dos dados, os quais julgamos pertinentes ao tema que definimos para a pesquisa.

Além disso, a escolha pela metodologia da pesquisa bibliográfica nos oportunizou analisar práticas pedagógicas interculturais que foram observadas, vivenciadas e analisadas por outros pesquisadores e pesquisadoras. Assim sendo, indicamos como direcionamento para pesquisas futuras, a vivência nesses contextos em que tais práticas se desenvolvem, podendo, assim, identificar por meio da própria vivência como se apresentam os domínios dos conteúdos; metodologias e sensibilidade e analisá-los em articulação com o referencial teórico que caracteriza estas categorias teóricas.

Além disso, consideramos importante também a realização de pesquisas que focalizem os cursos de formação docente. Como constatamos nos resultados desta pesquisa, os estudos que abordaram as práticas pedagógicas no Ensino Superior, assim como na Educação Básica, adotaram a educação indígena, especialmente em cursos de graduação em Educação Intercultural.

Para tanto, o Ensino Superior, mesmo configurando-se como multicultural, não constitui um espaço de efetivação da interculturalidade. Os resultados das nossas análises indicaram a sensibilidade aos aspectos interculturais em iniciativas individuais, o que retrata a necessidade da perspectiva multicultural crítica na formação docente (CANEN, 2008, p. 305). Nas indicações da autora, “a busca pela análise da identidade institucional ou organizacional do contexto em que se dá a formação de professores torna-se, neste prisma, objeto de pesquisa, de



modo a articular a visão multicultural com o entorno específico em que circula o professor-pesquisador” (p.305).

Nesse sentido, apontamos os cursos de formação docente como objeto de estudo no quesito da interculturalização da formação docente, um direcionamento que certamente apresenta contribuições, já que o modo como desenvolvemos nossas práticas docentes está relacionado aos saberes docentes que construímos ao longo da nossa formação no Ensino Superior.

Ademais, ao pensar em contribuições da perspectiva intercultural, destaco o que Candau (2016, p. 807) argumenta sobre ser “tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto”. Esta afirmação indica a necessidade de valorização de iniciativas que desenvolvam práticas pedagógicas interculturais.

Nesse quesito, anunciamos as importantes contribuições que esta pesquisa oportunizou no que concerne ao que se propôs realizar. Além disso, indicamos sugestões quanto ao que pesquisas futuras podem oferecer com o desenvolvimento de estudos que focalizem experiências que permanecem periféricas, mas que indicam caminhos e alternativas de trabalhos comprometidos com a valorização das diferenças culturais, estudos que podem inspirar outras perspectivas de trabalho direcionadas por uma educação humanizadora como base para a interculturalidade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Michel de; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Povo Munduruku, Ti Apiaká/Kayabi: práticas interculturais e Híbridizantes nas relações de comércio com uma cooperativa não indígena. **Revista de Comunicação Científica**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 1, p. 18-33, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/2223>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- AQUINO, Marcell. Debatendo temas polêmicos: uma maneira dinâmica de trabalhar a Interculturalidade e desenvolver os conhecimentos linguísticos em sala de aula. **Revista Língua & Literatura**, v. 14, n. 23, p. 185 – 194, Dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/405>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI – revista de educação, linguagem e literatura**, v.7 n.1 Junho 2015 p. 63-76 – Inhumas/Goias Brasil. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3502>. Acesso em: 02 maio 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso: 23 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da saúde. **O que é a Covid-19?** Brasília, 2021. Disponível em: O que é a Covid-19? — Português (Brasil) ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em 24 jan. 2022.
- BUSKO, Paula Simone. Estudos decoloniais: práticas interculturais no vale do Ribeira (SP) - proposições para um feminismo agroecológico. **Revista Estudos Libertários (REL)**, UFRJ, vol. 2. N °5, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/36234>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Revista Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Culturas(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, Set./Dez, 2011, p. 948-967. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/83/905>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; ANHORN, Carmen T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANDAU, Vera (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.105-119.

CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, Vera (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-27.

CANDAU, Vera; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial nº 8. Jan./ abr., 2020 p.28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em 05 de junho 2022.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7bkwWpKhKpw79X4Y8jXx6qn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 28 dez. 2021.

COSTA, Laiz Munire Sales. Filme e interculturalidade na sala de aula de língua inglesa. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, vol. 4 - n.01, jan/jun 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/984>. Acesso em: 05 jul. 2021.

COUTO, Leda Regina de Jesus; SILVA, Aline Cristina Cardoso da. A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa: uma análise de textos de um livro didático. **Revista Claraboia**, Jacarezinho, n.2/2, p. 23-41 jul./dez., 2015. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/600>. Acesso em: 25 maio 2021.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura? In: **Jornal da Embratel. Edição especial**, 1981.

FABIÃO, Teresa. Danças africanas e interculturalidade: práticas artísticas e pedagógicas em Portugal. **Revista Angolana de Sociologia**, nº 8, dez. 2013, p. 99-109. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/ras.544>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FERREIRA, Robson Alex; LIMA, José Milton de; LIMA, Márcia Regina Canhoto; FILHO, José Nunes da Silva. A interculturalidade com origem na escola do ‘branco’ – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 38, p. 203-221, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/646>. Acesso em: 12 set. 2021.

FIGLIANO, John. Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n. 15, jan/jul de 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/5933>. Acesso em: 06 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo – SP, Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

GIMENO SACRISTÁN, José. A construção do discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et.al* (org.). **Atenção à diversidade**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, jul./dez., 1997, p. 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 04 dez. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

ISHII, Raquel Alves. Racialização da ciência e do espaço em práticas interculturais. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.2-9>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. 2007, Florianópolis, v.10, p.37-45. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004>. <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.

LIMA, Emília Freitas de. A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6611>. Acesso em 11 jun. 2021.

LIMA, Emília de Freitas de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos**, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/189>. Acesso em 28 fev. 2021.

LIMA, Emília Freitas de; MARIANO, André Luiz Sena. Uma aproximação à interculturalidade nas práticas pedagógicas escolares: qual o lugar dos saberes docentes? *In*: CANDAU, V. (org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

LIMA, Emília Freitas de; FONTENELE, Cristiane Ferreira. Educação Intermulticultural: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 23, p. 107-114, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/265>. Acesso em 12 de jun 2022.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2224?show=full>. Acesso 28 fev. 2021.

MATA, Mário Jorge Pereira da. Interculturalidade e análise do discurso sobre o indígena: a identidade em sala de aula. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 1, p. 207-221, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5144>. Acesso em: 06 maio 2021.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter; GUTIERREZ, Kris. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. *In*: MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução de Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 195-222.

MOURA, Silvana Mara Carvalho; MENDES, Irisdalva Barbosa; SPOTTI, Camem Vera Nunes. A construção de práticas educativas interculturais nas escolas do campo. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n.6, 2021. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/411>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NAZARENO, Elias; MAGALHÃES, Sônia Maria de; FREITAS, Marco Túlio Urzeda. Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v.8, n.3, set.-dez. 2019, p. 490-508. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p490-508>. Acesso em: 05 jul. 2021.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Atitudes etnolinguísticas do povo Tapuia do Carretão (GO) e sua relação com a atuação dos professores indígenas no contexto de suas pesquisas e diferentes práticas pedagógicas interculturais. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v.2, n.1, p. 134-158, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/racs.v2i1.49008>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PAULA, Lucimara Cristina. Entrevista com Peter McLaren Discussões radicais e esperançosas sobre tempos de brutal conservadorismo - caminhos de luta e transformação à luz de Paulo Freire. Tradução de Bhianca Moro Portella. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2017204, p. 1-22, 2021 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso: 30 jun. 2022.

PEREIRA, Danilo Neves. Cultura e interculturalidade na sala de aula de Le: uma introdução teórica. **Linguagem: estudos e pesquisa**, Catalão-GO, vol. 19, n. 1, p. 179-197, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v19i1.39900>. Acesso em: 03 set. 2021.

RAYMUNDO, Juliana Azevedo; GARCIA, Mariana. A interculturalidade e seus desafios nas práticas pedagógicas. **Revista Khora**, V. 6, n. 7, 2019. Disponível em: <http://site.feuc.br/khora/index.php/vol/article/view/171>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Revista Educação: Santa Maria**, v. 45, 2020.

SACAVINO, S. Democracia y ciudadanía en el nuevo orden mundial globalizado. Trabalho apresentado no **seminário Hacia una América Latina Diferente**. Democracia, Derechos Humanos y Educacion, Cochabamba, Bolívia, 1998.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Editora Sulina. Porto Alegre, RS, 1970.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Interculturalizar a formação de professores: leituras pela abertura epistemológica nos currículos de licenciaturas. **Revista de educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 2, p. 29-45, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4429>. Acesso em: 07 maio 2021.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, v. 46, jan./dez, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644440573>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 57, e575, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018576>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Mônica Veloso. Políticas linguísticas e pedagógicas em práticas de educação bilíngue intercultural. **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v. 8, p. 249 - 273, dezembro 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2011.v8.251>. Acesso em: 13 maio 2021.

SOUZA, Bruna Costa Mariano Ferregueti; BARROS, Laura Juliana Neris Machado; MATOS, Maristela Bortolon. Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade. **Revista Interfaces da Educação**, v. 11, n. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4406>. Acesso em: 12 set. 2021.

VALADARES, Juarez Melgaço; JÚNIOR, Célio da Silveira. Interculturalidade e Ensino de Ciências: O Cotidiano de uma Sala de Aula. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 28, No. 153. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4699>. Acesso em: 03 set. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani E. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE 1

### FICHA PARA LEVANTAMENTO DAS INFORMAÇÕES DOS ARTIGOS

<b>Artigo Nº</b>	
<b>Descritores</b>	
<b>Base de dados</b>	
<b>Referência</b>	
<b>Resumo</b>	
<b>Palavras-chave</b>	
<b>Referencial teórico/conceitos/ autores(as)</b>	
<b>Metodologia</b>	Abordagem:
	Método:
	Técnicas:
<b>Objetivos</b>	
<b>Resultados</b>	
<b>Conclusões</b>	
<b>Referências principais</b>	